

Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras
campus de Araraquara, São Paulo

Érick Roberto Freire de Araújo Silva

A educação sexual no currículo da rede estadual de ensino de São Paulo



Araraquara
Julho de 2016

Érick Roberto Freire de Araújo Silva

A educação sexual no currículo da rede estadual de ensino de São Paulo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Araraquara, São Paulo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fátima Elisabeth Denari.

Araraquara
Julho de 2016

Silva, Érick Roberto Freire de Araújo
A educação sexual no currículo da rede estadual de
ensino de São Paulo / Érick Roberto Freire de Araújo
Silva – 2016
142 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação
Sexual) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Fátima Elisabeth Denari

1. Educação Sexual. 2. Currículo. 3. Material
Didático. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Érick Roberto Freire de Araújo Silva

A educação sexual no currículo da rede estadual de ensino de São Paulo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Araraquara, São Paulo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fátima Elisabeth Denari.

Data da defesa: 01 de julho de 2016, às 14 horas.

Membros componentes da banca examinadora:

Presidente e orientadora: **Prof.^a Dr.^a Fátima Elisabeth Denari.**
Universidade Federal de São Carlos.

Membro titular: **Prof.^a Dr.^a Ana Maria Ricci Molina.**
Universidade Federal de São Carlos.

Membro titular: **Prof.^a Dr.^a Luci Regina Muzzeti.**
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Dedico este trabalho
ao meu marido,
Antônio Inácio de Araújo Silva.

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora Fátima Denari pela liberdade na escrita e pela confiança depositada; pelo suporte constante e pelas sugestões estruturantes e redentoras; pelas agradáveis tardes de conversa e pelo carinho no olhar; pela personalidade inquieta contagiante e pela gana acadêmica.

Agradeço ao professor Paulo Rennes pelo pioneirismo desbravador e pela coragem na criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual; pela capacidade didática empregada em suas aulas e pela oportunidade de compartilhar de seu conhecimento.

Agradeço à professora Andreza Leão pela sensibilidade e pela proteção; pelo carinho e pela atenção em cada consulta; pelas palavras de apoio e de aprovação nos corredores da universidade; pela capacidade e pela dedicação ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual e aos/às alunos/as desse programa.

Agradeço à professora Maria Alves Bruns pela simpatia e pela descontração; pelo acolhimento em meu primeiro contato com o referido programa e pela motivação que me levou a trilhar este caminho.

Agradeço ao professor Vagner Custódio pela oportunidade de escrevermos juntos; pelas discussões sobre os processos de estigmatização, que orientaram este trabalho e pelas provocações que me fizeram refletir sobre meu papel como educador sexual.

Agradeço à professora Patrícia Porchat pela disposição e pelo comprometimento; pelas reflexões sobre a (intimidadora) psicanálise e pelas enriquecedoras e contagiantes discussões em sala.

Agradeço à professora Ana Cláudia Bortolozzi pelas orientações sobre técnicas de pesquisa e metodologias; pelas peculiares e instrutivas encenações didáticas e pela personalidade única.

Agradeço à professora Célia Rossi pela assertividade; pelos apontamentos metodológicos e pelas aulas esclarecedoras.

Agradeço, em especial, aos/às professores/as Ana Maria Molina, Luci Muzzeti e Nilson Dinis, membros das bancas de qualificação e de defesa, pela dedicação ao meu projeto e pelas sugestões prontamente incorporadas; bem como agradeço à professora Tércia Dias e reitero meu agradecimento à professora Andreza Leão, membros suplentes da banca de defesa, pelo aceite.

Agradeço aos/às demais professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual que estiveram presentes direta e indiretamente de várias formas e em diferentes momentos nesse percurso de superação: Ana Paula Brancaloni, Débora Milani, Denise Margonari, Fábio Reina, Luís Nabuco, Márcia Peres, Maria Momesso e Sueli Monteiro.

Agradeço aos/às funcionários/as Aline Cavalcanti, Alzira Castanharo, Ana Luísa Simioni, Cláudia Salami, Gabriel Medina, Leda Oliveira, Lidiane Garcia, Natália Castilho e Rita Torre, que atuam na seção de pós-graduação; bem como às funcionárias Maíra Nunes e Tatiana Saraiva, que atuam na seção técnica acadêmica, pelo apoio institucional e pelo grande cuidado em cada atendimento; pela atenção, pela competência e pela generosidade.

Agradeço ao professor Alexandre Rossi, então coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara, e aos demais membros deste, pela agilidade no processo de aprovação desta pesquisa e pela confiança depositada em meus princípios éticos e em minhas motivações.

Agradeço às bibliotecárias Camila Serrador e Elaine Teixeira, pelo suporte técnico prestado; pela atenção encorajadora e pelas orientações sobre as normas técnicas e de estilo.

Agradeço aos colegas Adalto Bianco, Aline Branco, Beatriz Manzini, Caroline Arcari, Cléo Pereira, Cristiane Assis, Débora Navega, Fabrício Meyer, Flávio Firmino, Gabriela Vilela, Isabela Oliveira, Izelma Costa, Karin Vieira, Kauana Arrigo, Maria Angélica

Pongeluppe, Paulo Rodrigues, Rita de Cássia Borges, Sylvia Rodrigues e Tom Rodrigues, que compartilharam comigo esse percurso, pelas contribuições na construção desse projeto acadêmico e pelos momentos de descontração; pela companhia e pela amizade. Em particular, à Gabriela, pelas sugestões na elaboração dos instrumentos utilizados, e à Caroline, pelo material didático carinhosamente cedido.

Agradeço à dirigente regional de ensino e aos/às demais funcionários/as da diretoria de ensino consultada, pela criteriosa análise e pela pronta autorização para a realização desta pesquisa; pela atenção e pelo apoio prestado.

Agradeço aos/às gestores/as, coordenadores/as e professores/as das escolas estaduais pesquisadas, pelas fundamentais contribuições; pela cooperação ativa e responsável; pela sensibilidade e pelo cuidado no trato dos questionários.

Agradeço aos meus pais Wilza e José Araújo e à minha irmã Emille Moleiro, pela criação voltada para os estudos e pelo grande incentivo, pela dedicação e pelo apoio.

E, em especial, agradeço ao meu marido, Antônio Silva, pelo suporte e pela compreensão, pelo incentivo constante e pelo amor incondicional, pela parceria e pelos sonhos compartilhados, pelo carinho e pelas possibilidades...

Aos/Às que não foram citados/as, declaro o compromisso de compensá-los/as pessoalmente pelo lapso de memória com o agradecimento devidamente acompanhado por uma caixa de bombons.

“Estruturas sociais devem buscar
uma filosofia de humanismo
que ensine a dignidade da vida.
Sem isso, qualquer sistema
acabará se tornando opressor”

(Ikeda, 2014)

Silva, E. R. F. A. (2016). *A educação sexual e currículo da rede estadual de ensino de São Paulo*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, São Paulo, Brasil.

Resumo

A educação sexual no ensino escolar compreende uma variável fundamental para o desenvolvimento crítico e para a emancipação política e social dos/as educandos/as. Contudo, ela não ocorre de forma efetiva. A relutância do poder legislativo e a omissão do executivo, subalternizados pelo conservadorismo, têm responsabilidade central para a manutenção desse cenário. Desse modo, haja vista que a educação formal é um espaço estratégico para o trabalho com temas voltados para a sexualidade, as ações nesse ambiente devem ser incentivadas e garantidas pelo poder público. Esses pressupostos são assumidos pela presente pesquisa como os pilares da intervenção que se pleiteia. Nesse contexto, a investigação pautou-se no objetivo de analisar os materiais didáticos sobre sexualidade e as concepções de professores/as da rede estadual de ensino de São Paulo sobre a educação sexual. A investigação contemplou duas fases de coleta de dados, que se aproximam da pesquisa bibliográfica e do levantamento de campo. Para a análise dos dados, fez-se uso de ferramentas metodológicas próprias na fenomenologia, como as unidades de significado. A investigação revelou que muitas iniciativas docentes estão preocupadas com a implementação da educação sexual nas escolas e que os/as docentes estão comprometidos/as com as suas demandas, porém, as práticas de sala de aula ainda são incipientes e superficiais. O trabalho explicita as variáveis envolvidas nessa contradição e propõe soluções.

Palavras-chave: Educação Sexual, Currículo, Material Didático

Silva, E. R. F. A. (2016). *A educação sexual no currículo da rede estadual de ensino de São Paulo*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo, Brasil.

Abstract

Sex education at school comprises a variable key for the critical development and political and social emancipation for the students. However, in fact, it is not effective. The reluctance of the legislative and the omission of the executive, subordinated by conservatism, have primary responsibility for the maintenance of that condition. Considering the formal education has a strategic role of working with themes related to sexuality, some actions in that area should be encouraged and guaranteed by the Government. These assumptions are made by this research as pillars of intervention that are pleaded. In that context, the research was based on the objective of analyzing the educational material about sexuality and studies made by teachers that work with sex education in Public School System in Sao Paulo State. This study was inspired by post-critical theoretical work and its analysis was based on own methodological tools of phenomenology. Data were collected through a literature search and a field survey and structured by scattered questionnaires virtually. Research has showed that many enterprises are concerned with the implementation of sex education and that the teachers are committed to its demands, although the practice is still poor. This work explains the variables that are involved and it proposes some solutions

Keywords: Sex Education, Curriculum, Didactic Material

Lista de Ilustrações

<i>Figura 1</i>	Frequência de Respostas do Formulário	82
<i>Figura 2</i>	Frequência de Respostas do Questionário	83
<i>Figura 3</i>	Questão: qual a sua idade?	84
<i>Figura 4</i>	Questão: há quanto tempo você leciona?	85
<i>Figura 5</i>	Questão: qual a sua escolaridade?	86
<i>Figura 6</i>	Questão: qual(is) a(s) disciplina(s) em que você atua?	87
<i>Figura 7</i>	Questão: em qual(is) ano(s) você ministra aulas?	88
<i>Figura 8</i>	Questão: você acha importante o desenvolvimento de temas relacionados à sexualidade na escola?	89
<i>Figura 9</i>	Questão: em sua opinião, qual(is) profissional(is) deve(m) desenvolver ações em educação sexual na escola?	90
<i>Figura 10</i>	Questão: com base em sua experiência, qual(is) dificuldade(s) o professor encontra ao implementar ações em educação sexual na escola?	92
<i>Figura 11</i>	Questão: em sua opinião, qual a importância de cada tema para o trabalho em educação sexual?	95
<i>Figura 12</i>	Questão: há em sua escola iniciativas em educação sexual?	97
<i>Figura 13</i>	Questão: você conhece ou teve contato com os materiais dos projetos "Comunidade Presente" e "Prevenção Também se Ensina"?	98
<i>Figura 14</i>	Questão: você trabalharia mais frequentemente com educação sexual se tivesse acesso a esses ou a outros materiais didáticos relacionados ao tema?	99

<i>Figura 15</i>	Questão: em sua opinião, que tipo de material didático seria mais útil para o trabalho com educação sexual?	100
<i>Figura 16</i>	Fichas do Jogo Mix & Match	119
<i>Figura 17</i>	Avatares do Jogo Mix & Match	120

Lista de Tabelas

Tabela 1	<i>Publicações da Unesp em Educação Sexual</i>	56
Tabela 2	<i>Publicações em Educação Sexual Utilizadas</i>	61
Tabela 3	<i>Ficha de Documentação para Análise de Dados</i>	77
Tabela 4	<i>Relação dos Materiais Didáticos dos Projetos Comunidade Presente e Prevenção Também se Ensina (2012)</i>	81
Tabela 5	<i>Quadro Geral das Unidades de Significados</i>	102

Listas de Abreviaturas e Siglas

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AIDS	<i>Acquired Immune Deficiency Syndrome</i> , ou Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APA	<i>American Psychological Association</i> , ou Associação Americana de Psicologia
BSH	Brasil Sem Homofobia
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DRE	Diretoria Regional de Ensino
DST	Doença Sexualmente Transmissível
FCL	Faculdade de Ciências e Letras
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
HIV	<i>Human Immunodeficiency Virus</i> , ou Vírus da Imunodeficiência Humana
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCP	Professor/a Coordenador/a Pedagógico/a
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade

SEPPIR	Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> , ou Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

	Prefácio	17
	Apresentação do Autor	19
1	Introdução	21
1.1	Justificativa	29
1.2	Problemas de pesquisa	30
1.3	Objetivos	31
1.4	Hipóteses	32
2	Desenvolvimento	33
2.1	Revisão da Literatura	33
2.1.1	A cultura da diferença e o estigma	33
2.1.2	A (des) estabilização da sexualidade no tempo	37
2.1.3	Os gêneros, para além do feminino e do masculino	44
2.1.4	Os documentos oficiais e o currículo	49
2.2	Referenciais Teórico e Metodológico da Pesquisa	53
2.3	Contextualização da Pesquisa na Literatura	55
2.4	Método	63
2.5	Apresentação e Discussão dos Resultados	75
2.5.1	Pesquisa bibliográfica	75
2.5.2	Levantamento de campo	82
2.5.3	Proposta de intervenção	108
3	Considerações Finais	121
4	Referências	124
5	Apêndices	130

5.1	Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	130
5.2	Apêndice B – Formulário	132
5.3	Apêndice C – Questionário	137
5.4	Apêndice D – Relatos dos/as professores/as	139
6	Anexo	142
6.1	Anexo – Autorização	142

Prefácio

Este texto preliminar apresenta breves orientações e notas do autor que podem contribuir com a leitura:

1. A dissertação foi redigida e estruturada de acordo com as exigências de estilo da *American Psychological Association*, ou Associação Americana de Psicologia (APA), em atenção às deliberações do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da Unesp de Araraquara.

Desse modo, o manuscrito apresenta distinções no estilo em relação às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), geralmente utilizadas em artigos científicos no Brasil. Em particular, as estruturas das citações e das referências e o alinhamento do texto à esquerda podem causar estranhamento.

As normas de estilo são fundamentais na escrita acadêmica. “Normas de publicação uniformes tornam mais fácil generalizar entre áreas, compreender de maneira mais completa as implicações de estudos individuais e permitir que técnicas de metanálise sejam executadas com mais eficiência” (APA, 2012, p. 39).

No entanto, as normas que organizam este documento podem ser, deliberadamente, abandonadas em determinados momentos por objetivos estratégicos. Afinal, como aponta a própria instituição, “o Manual de Publicação [da APA] apresenta exigências explícitas de estilo, mas reconhece que, às vezes, são necessárias alternativas. Os autores devem equilibrar as regras do Manual de Publicação com o bom senso” (APA, 1994, p. 6)

2. A dissertação apresenta-se em três seções: “Introdução”, “Desenvolvimento” e “Considerações Finais”. Cada seção foi subdividida em até dois níveis de subseções, devidamente numeradas. Os elementos, a sequência e a identificação das seções e das subseções estão de acordo com a estrutura padrão para artigos científicos (Ferrarezi, 2013;

Gil, 2008), facilitando a compreensão pelo/a leitor/a e a rápida localização de informações no manuscrito.

3. Utilizou-se na escrita do texto o tratamento de gênero “ele/a”, ou seja, a cada palavra onde ocorrer essa grafia, considere citadas pessoas de todos os gêneros, sem atribuir uma ordem de relevância entre eles.

O tratamento empregado aos gêneros na escrita científica não é neutro e pode contribuir com a manutenção de preconceitos por meio da reafirmação de normas hegemônicas que ocultam o feminino. Ressalta-se que foram consideradas outras formas para flexão dos gêneros (ela e ele, ele[a], elx, el@), porém, optou-se o pelo tratamento apresentado por conciliar a fluência da leitura com um posicionamento pessoal e político.

4. Após a defesa da dissertação e a sua devida homologação pelos órgãos competentes, o/a leitor/a poderá enviar sugestões, críticas e/ou outros comentários para o autor deste trabalho acessando um formulário disponibilizado *on-line*¹. A interação proposta é fundamental para a divulgação científica e para a disseminação de boas práticas.

¹ O formulário de *feedback* ficará disponível por período não determinado e poderá ser acessado por meio do seguinte *link*:
https://docs.google.com/forms/d/1-PlkGLD2wiwYedhoDr5kK21QFdrOJsYxRd9BMa_LmFo/viewform

Apresentação do Autor

Olá, caro/a leitor/a.

Informo que escolhi nesse momento uma linguagem informal, abandonando temporariamente a impessoalidade acadêmica, com a intenção de propor uma leitura agradável e pouco cansativa, buscando construir uma relação dinâmica em um formato convidativo.

Este primeiro contato tem o objetivo de apresentar uma parte relevante do meu percurso acadêmico e profissional e apontar minhas motivações pessoais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Sou professor de matemática na educação básica da rede municipal de Sertãozinho, SP. Tenho uma rotina exaustiva e, por vezes, desmotivadora; no entanto persisto, uma vez que encontrei no magistério grande satisfação pessoal, bem como a resposta para uma necessidade interior de poder fazer a diferença.

Eu me formei em 2010 no curso Licenciatura em Ciências Exatas, oferecido em São Carlos pela Universidade de São Paulo (USP). Durante a graduação, tive o primeiro contato com a pesquisa em educação por meio da iniciação científica. Nessa época, eu me dedicava à educação não formal que pode ocorrer em espaços educativos como os museus de Ciências.

Assim que me formei fui aprovado em concurso público para atuar como professor na rede estadual de ensino. Desse modo, optei por adiar o sonho de seguir carreira acadêmica com a intenção de, primeiramente, conhecer o cenário educativo mediante a prática de sala de aula.

A motivação por trabalhar com a educação sexual partiu da prática de professor e do contato com uma demanda urgente e necessária. Nesse ponto, o choque com a realidade teve um caráter sensibilizador, na medida em que fui confrontado com um cenário marcado por

valores opressores patriarcais e heteronormativos, naturalizados culturalmente no ambiente escolar.

A educação escolar silencia-se diante do preconceito de gênero e da violência praticada contra homossexuais, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros, assim como se mostra impotente diante da elevada taxa de adolescentes grávidas, dos constantes casos de violência sexual, dentre outros fatores, que me fizeram perceber a necessidade de pesquisas nessas áreas

Sou apenas mais um cidadão inconformado que espera poder fazer uma diferença pontual em um cenário político e social reacionário e marcado por retrocessos

Introdução

A educação escolar deveria ser capaz de formar para o exercício da cidadania plena, contribuindo efetivamente para minimizar as desigualdades e as injustiças sociais, sobretudo em relação aos sujeitos historicamente subalternizados.

Nesse caminho, atua em todos os níveis da existência humana. Em particular, deveria capacitar pessoas sexualmente emancipadas e comprometidas com o enfrentamento de situações de vulnerabilidade e de violências de gênero e sexuais.

Notoriamente, incapaz de tal efeito, o processo de escolarização depende de instituições especializadas e de ações externas para o preenchimento dessa lacuna curricular. Ademais, ações em educação sexual, apesar de propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), não estão respaldadas pela legislação e acabam tornando-se evasivas e superficiais, podendo inclusive reforçar aspectos que se propõem a combater.

Nesse contexto, este trabalho pretende promover a discussão da importância da educação sexual no ensino escolar. Para isso, pretendeu-se avaliar as ações e as políticas existentes na rede estadual de São Paulo, com destaque para os materiais didáticos sobre sexualidade dos projetos “Prevenção Também se Ensina” e “Comunidade Presente”, distribuídos pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), e, também, com ênfase nas concepções de professores/as atuantes na rede.

A sexualidade, como arte e ciência, tomou corpo historicamente conforme se tornou objeto de estudo de cientistas, religiosos, educadores e curiosos. Nos últimos dois séculos, constituiu-se em si, por meio de muitos olhares e perspectivas, apesar de, em tese, sempre existir.

A sexualidade contempla aspectos biológicos e psicológicos, como já se sabe, mas também está arraigada ao social, ao político e ao histórico. Nesse sentido, a sexualidade

envolve um conjunto de crenças sobre as relações e identidades socialmente produzidas e historicamente modeladas, que permitem às pessoas viverem, em meio à diversidade, de determinados modos os seus desejos.

O termo diversidade tornou-se comum na agenda política de muitos projetos sociais. Essa denominação agrupa perspectivas orientadas pelo reconhecimento de que os sujeitos são diferentes, sobretudo, porque são produzidos a partir de marcadores sociais (Goellner, 2010, p. 72).

No entanto, a diversidade pressupõe a existência da normalidade, ou seja, o modelo a partir do qual as demais identidades distanciam-se e legitimam-se. O combate ao preconceito por meio do reconhecimento de grupos desviantes e do “convívio” tolerante torna-se falho e não permite o enfrentamento dos processos que produzem essas diferenças (Porchat, 2014, p. 129).

A diversidade sexual encontra-se respaldada por categorias hegemônicas, produzidas por opostos, com base em relações de poder. Nesse ponto, as categorias binárias mulher-homem, feminino-masculino, homossexual-heterossexual, entre outras, nada mais são do que manifestações do legitimado e do desviante (Louro, 2013, p. 46).

A sexualidade escapa ao controle e não pode ser categorizada, ao passo que a multiplicidade de possibilidades não se esgota pela rotulação, instrumento de regulação e normatização. Nesse contexto, a multiplicidade sexual é sentida de forma intuitiva, tornando sem sentido se falar em minorias sexuais, quando não há uma inferioridade numérica, mas, sim, uma maioria absoluta de formas distintas de sentir e expressar a sexualidade.

Vivemos em uma era de multiplicação de sexualidades, reinvenção dos gêneros e sua definitiva desvinculação do sexo biológico. Por mais que vigore a norma heteronormativa e a dominação masculina, formas contestatórias e diversas ganham visibilidade e expressão. (Miskolci, 2010, p. 96)

Ao longo dos tempos, “os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos; a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura. Então os corpos são o que são na cultura” (Louro, 2013, p. 77). Desse modo, assumem marcas sociais, significadas culturalmente.

Essas, são marcas de poder e regulam o comportamento de grupos por meio do controle social. A sexualidade tem sido alvo de controle e regulação, desde que se é possível contar.

No entanto, a vigilância prevalece nos dias de hoje, porém as formas de regulação ampliaram-se e diversificaram-se, assim como, se multiplicaram as instâncias e as instituições que se autorizam a ditar-lhe as normas (Louro, 2013, p. 27). Nesse caminho, outros grupos reivindicam sobre o sexo sua ética e sua moral.

Os diversos governos e as instituições, como a igreja e a própria família, têm “verdades” sobre esse conceito que devem ser difundidas por seus agentes. E algumas dessas verdades complementam-se, enquanto muitas outras se contradizem. No entanto, não deixam de ser produções sociais, pois normatizam a relação da sociedade com a sexualidade.

Vivemos em uma sociedade que há mais de um século “fala prolixamente de seu próprio silêncio, obstina-se em detalhar o que não diz; denuncia os poderes que exerce e promete libertar-se das leis que a fazem funcionar” (Foucault, 1999, p. 14).

A igreja reinventa-se, contudo não suaviza o seu discurso. Os governos satisfazem-se buscando índices aceitáveis, sem abordar questões polêmicas sobre a sexualidade. Mesmo os movimentos sociais organizam-se superficialmente e promovem uma verdade alternativa isenta de reflexão.

Desse modo, a norma é produzida e sistematicamente reforçada pela linguagem por meio dessas instituições. A linguagem torna-se mais do que a representação da realidade, abarcando uma “interpretação construtora de significados” (Bento, 2011, p. 551), por meio de

uma capacidade performática. Com outras palavras, a linguagem produz mais do que descreve.

A visão heteronormativa, ou seja, sistema simbólicos em que todas as pessoas são ou deveriam ser, heterossexuais, vem sendo rechaçada gradativamente e substituída por um olhar no qual coexistem diferentes orientações sexuais. Entretanto, os modelos estanques e normatizadores não deixam de existir.

Grupos marginalizados e oprimidos estão conquistando grande visibilidade e, por consequência, são mais facilmente hostilizados por frentes conservadoras. Esse eterno debate entre as “minorias sexuais” e os grupos ditos defensores dos valores tradicionais perpetua um ciclo de preconceito e de intolerância que permeia a sociedade moderna, que não pode ser combatido com os instrumentos usuais. O próprio conceito de tolerância carrega um peso pejorativo que não favorece o convívio pacífico.

O espaço público é construído como sinônimo de heterossexualidade, delegando ao privado a homossexualidade. Esse processo ocorre por meio de uma política da vergonha, que classifica, discrimina e proíbe o sujeito homossexual de manifestar sua sexualidade em público. A violência simbólica reitera a posição de marginalidade do homossexual, tornando a expressão da homossexualidade uma manifestação suja, imoral e agressiva para os costumes sociais.

Nesse ponto, o ciclo de isolamento e vergonha retroalimenta-se, de forma que “quanto mais as pessoas estão isoladas ou vivem no privado mais estão vulneráveis aos efeitos desiguais da vergonha” (Warner, 2000, p. 12).

Aparentemente, nenhuma das instituições atuais (escola, igreja, família etc) parece promover formas efetivas de combater modelos opressores de abordar a sexualidade. Se é que podem ser combatidos. A violência contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros é pouco enfrentada no Brasil e costuma ser até incentivada em ambientes

machistas, em parte, pela produção do conceito de masculinidade atrelado à virilidade e à agressividade.

De acordo com Bourdieu (1999):

A virilidade, como se vê, é uma noção eminentemente *relacional*, construída diante dos outros homens, para os outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de *medo* do feminino, e construída, primeiramente, dentro de si mesmo. (p. 67)

Nesse contexto, a masculinidade é ensinada aos jovens rapazes como uma forma de manifestar-se como homem, de forma que são doutrinados a repelir a homossexualidade como uma prova de virilidade.

O machismo promove, de forma geral, a superioridade do sexo masculino em relação ao feminino e a repulsa de todas as qualidades que são atribuídas socialmente às mulheres, sobretudo quando manifestadas por homens.

Há, no entanto, múltiplas formas de vivenciar, experimentar e descobrir a sexualidade, e todas são válidas, pois:

Reconhecer a multiplicidade das formas como as pessoas vivenciam o amor, o afeto, o desejo e o prazer é o primeiro passo para compreender como o senso comum tão arraigado em nossa sociedade tenta impor um padrão único que violenta, machuca e pune aquelas e aqueles cujos sentimentos não se conformam a esse padrão. (Miskolci, 2010, p. 76)

De fato, é no ambiente escolar “que a maioria de nós aprende o que é socialmente prescrito como a forma correta de desejar, o que é reconhecido como amor e, por conseguinte, o que é rejeitado como inaceitável e abjeto” (Miskolci, 2010, p. 91).

A educação escolar não é sexualmente neutra. Em seus pressupostos estão implícitos conceitos, opiniões e normas que refletem o contexto social e político hegemônico. Mesmo por meio de um olhar menos atento, é possível perceber a forma como os materiais didáticos

e os discursos dos/as educadores/as são sexualmente politizados e estão atrelados a todo um conjunto de símbolos de gênero e sexuais.

As pessoas que apresentam comportamentos divergentes são marcadas, classificadas, oprimidas e, por vezes “corrigidas”. Essa correção ocorre pela interiorização de características que os diferenciam, ou seja, por mecanismos de camuflagem e de autoflagelação.

A escola ensina aqueles que marca como estranhos a silenciar sobre si mesmos como se fossem abjetos a ponto de deverem manter seus sentimentos escondidos de todos. A instituição que em tese deveria educar, respeitando particularidades e de forma a contribuir para uma sociedade mais justa, termina por ensinar a dissimulação, a obrigação de rejeitar em si tudo o que os diferencia da maioria. (Miskolci, 2010, p. 81).

Muitas vezes, a manutenção do poder e da norma dominante pode ocorrer pelo silenciamento e pela omissão. O ato de omitir-se constitui em si uma tomada de opinião que deflagra a tomada de partido do discurso escolar. “A instituição escolar tende a invisibilizar a sexualidade em um jogo de pressupostos, inferências não apresentadas e silêncios” (Miskolci, 2010, p. 79).

A sexualidade humana ainda está arraigada à heterossexualidade, à monogamia e à reprodução, e essas influências são exteriorizadas pelos/as docentes em seus discursos e em seus silêncios. A omissão, nesse contexto, tem sido o caminho seguro para contornar conflitos e evitar questões sensíveis, mas importantes, como o estranhamento ao diferente, que emerge pela inferiorização e pela ridicularização. “O silêncio e a tentativa de ignorar o diferente são ações que denotam cumplicidade com valores e padrões de comportamento hegemônico” (Miskolci, 2010, p. 80).

Nesse contexto, escapa-nos aos olhos a questão primordial: o que deve ser pleiteado?

A garantia de direitos? O combate ao preconceito? De acordo com Louro (2013):

O grande desafio não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas também admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. (p. 28)

O educador precisa estar atento às dinâmicas presentes em sala de aula a agir pontualmente, de forma segura e comprometida com uma sociedade mais justa e democrática.

Como afirma Miskolci (2010):

A abordagem de forma respeitosa e sem preconceitos de questões de gênero e práticas sexuais pode criar um ambiente de convivência e aprendizado útil para todos. Afinal, a diferença não precisa ser uma marca, uma categoria ou um estigma, mas algo que nos faça repensar velhos modelos em benefício de uma visão mais plural e democrática sobre a diversidade afetiva e sexual do presente. (p. 87)

Algumas instituições preocupadas com a intolerância e com a violência empregada contra grupos culturalmente subalternizados têm apresentado ações comprometidas com uma mudança de paradigma no ensino escolar.

Uma das iniciativas produzidas com esse propósito tomou forma no Kit Anti-Homofobia, que integrava o projeto Escola Sem Homofobia. O referido projeto era apoiado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), e tinha como objetivo “contribuir para a implementação do Programa Brasil Sem Homofobia (BSH) pelo Ministério da Educação, através de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos

direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro” (ABGLT, 2011, p. 5).

O projeto contemplava ações diversificadas e promovia a incorporação e a institucionalização de estratégias de comunicação em contextos educativos, que tomou forma no conjunto de materiais educativos Kit Anti-Homofobia, pejorativamente denominado “Kit Gay”.

O conjunto de materiais do projeto Escola Sem Homofobia era destinado à formação docente e fornecia subsídios para o trabalho em sala de aula. O material era composto por: (a) uma carta de apresentação; (b) um caderno teórico; (c) seis boletins temáticos; (d) um cartaz informativo; e (e) três audiovisuais com suas respectivas guias de discussão: “Torpedo”, “Boneca na Mochila” e “Medo de quê?”.

Como se sabe, o referido material foi impedido de circular, fato que causou grande repercussão e revolta em diversos setores da sociedade. Aparentemente, o veto ao material tornou-se moeda de troca entre o Governo Federal e uma parte conservadora da bancada religiosa do legislativo, custando-lhe ao mesmo críticas que ressoam ainda hoje.

As ações da referida iniciativa, como já mencionado, estavam inseridas no programa BSH, criado em 2004 pelo Governo Federal, com o intuito de ampliar e fortalecer o exercício da cidadania por meio da educação e da reorganização das diretrizes que regem o poder público.

O programa BSH busca o desenvolvimento de ações segundo os seguintes princípios: A inclusão da perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal (. . .). A produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas voltadas para o combate à violência e à discriminação por orientação sexual (. . .). A reafirmação de

que a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência. (Brasil, 2004, pp. 11-12)

Sendo assim, os materiais impedidos de circular estavam legitimados por políticas públicas sancionadas com base em princípios fundamentais para garantir a dignidade da pessoa humana. Desse modo, desvelou-se uma das faces do conservadorismo latente na sociedade brasileira, um dos objetos deste trabalho.

Enquanto existir essa resistência de setores da sociedade para trabalhar com temas tão relevantes para o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes, é preciso fomentar articulações para garantir que outras possibilidades desses temas a serem inseridos no currículo escolar alcancem êxito.

1.1 Justificativa

A demanda por ações em educação sexual é urgente e se apresenta por várias formas. Em síntese, a escola não está capacitada, ou comprometida, para lidar com os temas relacionados à educação sexual. Essa predisposição pode ser inferida a partir de dados estatísticos, como a crescente taxa de adolescentes grávidas, bem como pela observação da rotina escolar, intimamente marcada por relações de poder que violentam a diferença. Portanto, a justificativa ampara-se na discrepância entre a demanda por práticas voltadas para a sexualidade com a ausência de iniciativas desse tipo.

A relevância social do problema está nos benefícios que podem decorrer de seu entendimento (Gil, 2008, p. 35). Nesse caminho, esta pesquisa pretende traçar um panorama que pode subsidiar propostas em educação sexual no ensino escolar. As contribuições sociais propostas por este projeto tomam forma nas ações desencadeadas com o objetivo de discutir e incentivar a educação sexual nesses espaços.

Esta pesquisa pretende realizar uma campanha para disseminação dos materiais levantados nas escolas e entre os/as professores/as participantes. Outra medida concretizar-se-á na proposta de intervenção apresentada na forma de protótipo para um material didático inédito.

Nesta pesquisa, a ciência foi tomada como uma atividade social de caráter coletivo, particularmente em seu propósito. Desse modo, torna-se singularmente relevante quando apresenta seus benefícios sociais em formato estruturante e funcional.

1.2 Problemas de pesquisa

Na acepção científica, problema pode ser definido como “qualquer questão não resolvida e que é objetivo de discussão, em qualquer domínio do conhecimento” (Gil, 2008, p. 33). Logo, entende-se que a elucidação do problema de pesquisa compreende o primeiro passo na investigação.

A pesquisa aqui apresentada começou a tomar forma com base em inquietações que permeavam a prática profissional e acadêmica deste autor. Esses questionamentos podem ser representados pelos seguintes eixos:

- Materiais didáticos sobre sexualidade são disponibilizados, institucionalmente, na rede estadual de ensino de São Paulo? Se sim, esses materiais podem subsidiar práticas em educação sexual?
- Os/As professores/as da rede têm acesso a materiais didáticos sobre sexualidade? Se sim, os/as professores/as utilizam esses materiais, como suporte, para implementar práticas em educação sexual? Se não, por que não? Quais são as dificuldades encontradas?

- Qual o tipo de material didático sobre sexualidade que poderia ser mais útil para o/a professor/a que tem interesse em desenvolver ações em educação sexual? Quais medidas poderiam contribuir para que a educação sexual se torne uma constante efetiva no ensino escolar?

Esses eixos de interesse delinearão os objetivos desta pesquisa.

1.3 Objetivos

Os objetivos contemplam o que se pretende com a realização da pesquisa, de forma ampla no objetivo geral, e por meio dos seus desdobramentos, nos objetivos específicos, que se referem às diferentes etapas da pesquisa (Ferrarezi, 2013, p. 35).

Esta pesquisa foi pautada no objetivo geral de identificar os materiais didáticos sobre sexualidade disponibilizados institucionalmente, bem como de analisar as concepções de professores/as atuantes sobre a educação sexual, na rede estadual de ensino de São Paulo, a fim de apontar soluções e contribuir com as demandas levantadas.

Assumiram-se como objetivos específicos, ou seja, os objetivos de cada passo da pesquisa, que permitiram que o objetivo geral fosse superado, os seguintes enunciados:

- Identificar os materiais didáticos sobre sexualidade disponibilizados, institucionalmente, pela Secretária Estadual de Ensino de São Paulo (SEESP), para os/as professores/as da rede que atuam no Ensino Fundamental II;
- Levantar e discutir concepções de professores/as da rede estadual de ensino que atuam no Ensino Fundamental II, sobre a educação sexual e sobre os materiais didáticos sobre sexualidade;
- Indicar, com base na literatura e nos resultados desta pesquisa, contribuições para que a educação sexual torne-se uma constante efetiva na educação escolar;

1.4 Hipóteses

No sentido leigo, hipótese compreende uma suposição que se admite como um princípio a partir do qual se pode deduzir um determinado conjunto de consequências. Quando aplicada à pesquisa, implica uma conjectura quanto aos seus possíveis resultados (Luna, 1996, p. 9).

Nesse contexto, as hipóteses de pesquisa, mesmo que refutadas, apresentam função estruturante dentro do processo metodológico, na medida em que orientam futuros procedimentos e garantem a linearidade da pesquisa.

Quanto às hipóteses desta pesquisa, imagina-se que existam materiais didáticos sobre sexualidade disponibilizados institucionalmente para os/as professores/as da rede, bem como uma infinidade de outros materiais que podem ser selecionados por iniciativa própria pelos/as professores/as na literatura.

Acredita-se, ainda, que uma parte desses materiais apresenta relevante qualidade metodológica, podendo apoiar práticas em educação sexual na sala de aula. No entanto se acredita, também, que as ações em educação sexual no espaço escolar são escassas e pontuais, e que os materiais didáticos disponíveis, em geral, não são utilizados pelos/as professores/as em suas práticas pedagógicas.

Em parte, supõe-se a falta de estrutura e de capacitação pessoal e, especialmente, de uma política pública específica e com objetivo bem delineado, a fim de incluir a educação sexual no currículo de forma efetiva.

Desenvolvimento

O desenvolvimento deste trabalho será apresentado por uma primeira parte teórica, a **“Revisão da Literatura”** (p. 33), os **“Referenciais Teórico e Metodológico da Pesquisa”** (p.53) e a **“Contextualização da Pesquisa na Literatura”** (p. 55); e por uma segunda parte experimental, o **“Método”** (p. 63) e a **“Apresentação e Discussão dos Resultados”** (p. 75).

2.1 Revisão da Literatura

A revisão da literatura é um momento de diálogo científico e tem o objetivo de circunscrever os problemas de pesquisa dentro de um quadro de referências teóricas que pretende explicá-los (Luna, 1996, p. 20). Trata-se de uma fase laboriosa de análises e sínteses, na qual se pressupõe um inventário crítico em relação ao tema e aos conceitos com ele articulados.

Os modelos e conceitos relevantes para esta pesquisa encontram-se organizados em blocos encadeados de conteúdo, garantindo maior facilidade na leitura, sem abrir mão da coesão do manuscrito.

2.1.1 A cultura da diferença e o estigma.

Para Papalia e Feldman (2013), “cultura” corresponde ao “modo de vida global de uma sociedade ou grupo, que inclui costumes, tradições, leis, conhecimento, crenças, valores, (. . .) – todo comportamento e todas as atitudes aprendidas, compartilhadas e transmitidas entre os membros de um grupo social” (p. 45).

Nesse sentido, a cultura permite a interação e a integração entre pessoas, por meio da partilha de um repertório comum de significados (Macedo, 2010, p. 13). Por conseguinte, enfatiza-se que o conceito de cultura, aqui empregado, rompe uma perspectiva universalista ou relativista, constituindo um espaço onde as pessoas atribuem sentido ao meio e constroem suas identidades.

Torna-se importante, aqui, desvencilhar-se da ideia de cultura como repositório da humanidade ou conjunto de experiências e produções acumuladas ao longo da história, reguladas por uma classe dominante, eliminando a ideia de cultura superior, e ao mesmo tempo, duvidando de uma razão absoluta capaz de explicar cada fenômeno.

Não obstante, a cultura reflete os paradigmas da sociedade na qual está inserida, tornando-se necessárias as discussões das implicações dessa relação. Desse modo a cultura reitera o discurso da diferença, que visa homogeneizar práticas e comportamentos, à medida que as relações sociais estão pautadas na diferença como caráter estruturante.

O discurso homogeneizador está na base do preconceito e da intolerância. A sociedade moderna, nesse ponto, promove a manutenção de uma estrutura social marcada pela diferença, mas que, paradoxalmente, busca corrigir o desviante, tornando-o parte de um todo sem forma. Assim a diferença é parte constitutiva da sociedade contemporânea e da cultura.

De acordo com Scott (1998), a diferença pode ser percebida “como a designação do *outro*, que distingue categorias de pessoas a partir de uma norma presumida (muitas vezes não explicada)” (p. 297). As relações pautadas nas diferenças valorizam qualidades específicas, em detrimento de outras, criando estereótipos, que aludem a uma “ideia de imutabilidade” (Bebeli, 2010, p. 50).

Os significados atribuídos à diferença culminam na produção do desvio e do desviante. O sujeito que recebe a marca social da diferença na forma de estigma é submetido a um *status* inferior de classe de pessoas que compartilham do mesmo desvio.

A história da sociedade mostra-nos as mais diversas formas encontradas para lidar com determinadas diferenças, desde condições que implicavam ao portador repúdio e discriminação àquelas que provocavam profunda abominação, exclusão e até eliminação.

Os grupos estigmatizados, em tese, ofereceriam algum risco social ou desconforto para a sociedade. Nesse contexto, o controle social, por meio da cultura do estigma, cumpre um papel instintivo e controverso para manutenção da vida coletiva, com base em determinada audiência.

No campo social, a audiência interfere na qualificação de uma característica ou diferença, assumindo que nenhuma qualidade é, inerentemente, negativa. De acordo com Omote (2004),

(. . .), a *diversidade* ou a *variabilidade intraespecífica* e as *diferenças interindividuais* representam um grande patrimônio, do qual pode depender a adaptabilidade da espécie ao seu meio, assegurando, em última instância, a sua sobrevivência.

Entretanto, nem todas as características diferentes são intrinsecamente vantajosas. O caráter vantajoso ou desvantajoso as características adquirem em interação com o meio. (p. 288)

Está atrelada à diferença toda uma carga cultural que pode ignorar ou intensificar determinado desvio, segundo uma lógica nem sempre previsível. Muitas vezes, o mesmo comportamento pode implicar tratamentos diferentes, variando em relação a uma combinação de fatores.

De acordo com Omote (2004),

(. . .) o significado efetivamente atribuído a uma característica, seja ela atributo, comportamento ou afiliação grupal, parece depender essencialmente da combinação de três fatores: o portador ou o ator, a audiência ou o juiz e as circunstâncias sob as quais o julgamento ocorre. (pp. 289-290)

Desse modo, o desvio é uma ferramenta social com a finalidade de evidenciar o caráter negativo associado a determinada qualidade, com base na qual uma pessoa é segregada e posta em exílio.

A audiência torna-se a variável crítica na produção e legitimação do desvio (Becker, 1976, p. 15). É necessário, portanto, observar a resposta da audiência em relação a determinada qualidade para categorizá-la como desvio social, merecedora de estigma.

Nesse contexto, o estigma tem sido apontado como atributo com um profundo sentido depreciativo, marcando pessoas como essencialmente inferiores. Goffman (1963) acena que:

(. . .) enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável - num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande". (p. 12)

Em geral, na modernidade, o estigma desvencilha-se de uma marca corporal e visível e pode depender de um desvio atribuído socialmente, de forma sistemática. Como pode ocorrer com gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros.

2.1.2 A (des) estabilização da sexualidade no tempo.

A partir do século XVII, emergiram formas mais efetivas de controle e de regulação do sexo. O sexo era doutrinado e deveria satisfazer ideais e concepções do social. O objetivo primeiro das relações sexuais era a reprodução, sendo marginalizadas outras formas de expressão do desejo e de obtenção do prazer. Os governos podiam intervir no privado, pela premissa de estar controlando a natalidade e cuidando do futuro da nação.

A mulher era propriedade do homem e tinha seus direitos fundamentais negados em proteção aos costumes familiares. A própria instituição da família nuclear, em que o papel de dominação do homem era bem marcado, cumpria seu papel de disseminar as “tradições” comportamentais na forma de dogmas que perpetuavam a desigualdade entre os gêneros e a intolerância contra os sujeitos “divergentes”. Cada forma de controle tinha objetivos específicos que convergiam e regulavam a sexualidade humana como um todo, como:

Manter o domínio dos interesses coletivos com relação à capacidade reprodutiva feminina; reproduzir a família tradicional, seus valores e garantir a expansão da mão de obra trabalhadora; diagnosticar os “desvios” do modelo de sexualidade incentivado; e, por fim, prevenir estes e criar adultos “normalizados” por meio das atividades pedagógicas e demais discursos e práticas voltados a controle das crianças e jovens. (Miskolci, 2010, p. 92)

O domínio masculino sobre a mulher; a pedagogização do sexo; a disseminação dos valores tradicionais dentro da família e pelas instituições sociais; a valorização da reprodução como função única do sexo, entre outras medidas, cumpriam o papel de manter uma espécie de ordem social.

Os comportamentos dissidentes eram facilmente contornados e subjugados. Assim, cumpriam o papel de marcar o contorno do aceitável. Serviam como exemplos que promoviam por si só a manutenção da norma dominante.

Nesse momento, a homossexualidade constituiu-se como fenômeno social e passou a marcar os sujeitos que não se enquadravam na ordem sexual estabelecida. A heterossexualidade compulsória era mais uma vez reiterada pela recusa e perseguição ao homossexual, identidade atribuída pela medicina e pelo direito aos sujeitos que apresentavam inconformismos de gênero e sexuais.

O sujeito homossexual, portanto, foi uma invenção moderna, que remonta ao século XIX. É certo que pessoas do mesmo sexo mantiveram relações sexuais mesmo entre as civilizações mais antigas. Mas a homossexualidade não configurava uma condição inerente à pessoa, e, sim, uma atividade a que todos estariam sujeitos, e, assim, por consequência, poderiam deixar de praticá-la (Miskolci, 2010, p. 96).

O binarismo homossexualidade/heterossexualidade era estabelecido e estes eram mutuamente exclusivos. A heterossexualidade apresentava-se como condição natural do sujeito, enquanto a homossexualidade tornava-se um desvio doentio e criminoso. Essa condição perdurou no tempo e norteou a construção de dispositivos sociais de controle, regulação, correção e punição.

“O conceito de homossexual tomou forma por volta de 1870, quando a prática passava a definir um tipo especial de sujeito que viria a ser assim marcado e reconhecido (. . .). Categorizado e nomeado como desvio da norma, seu destino só poderia ser o segredo ou a segregação”. (Louro, 2013, p. 29)

A partir do terço final do século XIX, a medicina busca explicar os comportamentos sexuais divergentes, socialmente estabelecidos como anormais e perversos, por meio de distúrbios psiquiátricos e transtornos psicossomáticos.

A medicina passou a classificar como patológico todos os comportamentos, identidades e desejos que não confluíam para criar mulheres e homens conformados à ordem sexual da época. Mulheres insubmissas por não aceitarem a tríade marido-casamento-filhos ou homens que deixassem de atender à demanda social de que fossem os guardiões da dominação masculina começaram a ser classificados medicamente, motivo de controle educacional, médico, legal e até de internamento psiquiátrico. (Miskolci, 2010, p. 93)

As instituições que regulavam a homossexualidade atribuíaam sentidos distintos à prática e aos seus sujeitos. De forma geral, os discursos centravam-se na moral e em uma ética construída socialmente. “Enquanto alguns assinalam o caráter desviante, a anormalidade ou a inferioridade do homossexual, outros proclamam sua normalidade e naturalidade” (Louro, 2013, p. 30). Mas concordam ao tornar o sujeito homossexual um tipo especial de pessoa, que difere em essência das outras.

Passado um século, por volta de 1960, emergiram movimentos que não reconheciam o lugar marginalizado atribuído ao homossexual e a outras identidades desviantes da norma. Os primeiros frutos vieram no início da década de 1970, quando “ascendeu o movimento *gay* liberacionista e o “homossexualismo” (termo patológico) foi retirado da lista de doenças mentais da Associação Psiquiátrica Norte-Americana” (Miskolci, 2010, p. 95).

Por volta dos anos finais da década de 1970, já se falava em uma identidade homossexual. Conforme se politizaram e com grande influência de correntes de pensamento exportadas de outros países onde o debate já se instalara, os grupos militantes proclamavam guetos e uma cultura *gay* e lésbica. Em pouco tempo, a ideia de uma comunidade homossexual era difundida e suas demandas precisavam ser ouvidas. Esse modelo pode ser chamado “étnico”, ou seja, modelo em que os sujeitos homossexuais representavam “um

grupo minoritário, igual, mas diferente” (Spargo, 1999, p. 29), que almejava direitos e visibilidade.

Em um processo lento e tortuoso, em que as relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo passaram a ser despatologizadas e descriminalizadas em várias partes do mundo. Porém, apenas na última década esse movimento tomou grandes proporções e tornou-se recorrente nos espaços sociais e em meios midiáticos (Miskolci, 2010, p. 97).

A comunidade gay apropria-se de aspectos culturais que passam compor as suas fronteiras. Ao assumir a sua identidade dentro da ordem social e buscar a equidade de direitos entre seus sujeitos, a militância homossexual assume um status de instituição social com poder regulatório e disciplinador. Suas experiências seriam seguidas e reproduzidas. “Ao afirmar uma posição de sujeito, supõe, necessariamente, o estabelecimento de seus contornos, seus limites, suas possibilidades e restrições” (Louro, 2013, p. 34).

Essa identidade constituída, apesar de carregar uma essência positiva, por promover o empoderamento e um caráter emancipatório, pode ser questionada:

Como a História da Sexualidade de Foucault havia mostrado, tal escolha do objeto nem sempre tinha se constituído a base para uma identidade e, como muitas vozes discordantes sugeriam, esse não era, inevitavelmente, o fator crucial na percepção de toda e qualquer pessoa sobre sua sexualidade. Esse modelo fazia, efetivamente, com que os bissexuais parecessem ter uma identidade menos segura ou menos desenvolvida (assim como os modelos essencialistas de gênero fazem dos transexuais sujeitos incompletos), e excluía grupos que definiam sua sexualidade através de atividades e prazeres mais do que através das preferências de gênero, tais como os/as sadomasoquistas. (Spargo, 1999, p. 34)

A produção dessa identidade na década de 1970 seguia um “caráter unificador e assimilacionista, buscando a aceitação e a integração dos/das homossexuais no sistema

social” (Louro, 2013, pp. 34-35). O movimento, no entanto, ao afirmar e promover a identidade homossexual não ponderava as tensões dentro da própria comunidade. Apesar de revolucionário em dados pontos, o movimento ainda era fortemente influenciado por uma sociedade patriarcal e por costumes convencionais, em que o masculino era privilegiado. As lésbicas, os bissexuais e os transexuais não podiam ser representados por essa identidade, majoritariamente promovida por homens gays. Mesmo a representatividade entre os homossexuais masculinos não se dá de forma absoluta.

Mesmo ao defender a homossexualidade como natural, não se deixa de lado o aspecto binário da relação, em contraposição à heterossexualidade. Esta última assume papel de referência, deixando, portanto, a homossexualidade na fronteira que define a norma.

O aparecimento de casos emblemáticos de pessoas com AIDS (*Acquired immune deficiency syndrome*, ou Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) e a rápida disseminação do vírus do HIV trouxeram a disputa a um novo patamar. Inicialmente, e pejorativamente, difundida como “câncer gay”, a AIDS renovou a homofobia latente que sempre esteve presente na sociedade moderna, dando novo ânimo aos ataques de intolerância e ao estigma.

Nesse ponto, já era possível perceber diversas alianças e movimentos distintos com propostas complementares e mais contextualizadas.

Em termos globais, multiplicavam-se os movimentos e os seus propósitos: alguns grupos homossexuais permanecem lutando por reconhecimento e por legitimação, buscando sua inclusão, em termos igualitários, ao conjunto da sociedade; outros estão preocupados em desafiar as fronteiras tradicionais de gênero e sexuais, pondo em xeque as dicotomias masculino/feminino, homem/mulher, heterossexual/homossexual; e ainda outros não se contentam em atravessar as divisões, mas decidem viver a ambiguidade da própria fronteira. (Louro, 2013, p. 38)

Com a crise das identidades, novas teorias surgiam, as quais, por sua vez, alimentavam novos movimentos, provocando efeitos em diversos segmentos do movimento homossexual.

A agenda teórica moveu-se da análise das desigualdades e das relações de poder entre categorias sociais relativamente dadas ou fixas (homens e mulheres, gays e heterossexuais) para o questionamento das próprias categorias – sua fixidez, separação ou limites – e para ver o jogo do poder ao redor delas como menos binário e menos unidimensional. (Epstein & Johnson, 1998, pp. 37-38)

Nesse contexto pós-identitário, a teoria *queer* tenta completar lacunas nas políticas e nas teorias sociais. O *queer* representa o escárnio e o deboche de forma irônica. O termo é parte do rol de insultos utilizado por grupos homofóbicos para designar mulheres e homens homossexuais, ou aqueles que destoam de normas de gênero ou sexuais construídas socialmente. O *queer* promove a subversão ao pensar a cultura, sem se limitar a novos padrões alternativos.

Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. *Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada, e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora. (Louro, 2013, p. 39)

O momento histórico que permitiu o aparecimento dos ideais *queer* não se limita aos objetos de políticas pontuais ou da teorização gay e lésbica. Diversos fatores interdependentes desencadearam o processo de análise da vida social sob o olhar *queer*.

O *queer* encontra lugar em uma política e em uma teoria pós-identitária, já que “o foco sai das identidades para a cultura, para as estruturas linguísticas e discursivas e para seus contextos institucionais” (Louro, 2013, p. 62).

Em particular, os teóricos que mais contribuíram para a construção desse olhar apoiavam-se na teoria pós-estruturalista. Mas os subsídios teóricos partiam de diversas áreas do conhecimento, permitindo uma interpretação coesa e articulada que norteia a teoria *queer*, sem a limitar.

Teve papel fundamental a problematização: dos conceitos de sujeito – por Freud e suas formulações sobre “o inconsciente e a vida psíquica”; e dos processos de identificação e de agência – por Lacan e Althusser, que, respectivamente, afirmam que “o sujeito nasce e cresce sob o olhar do outro” e que “os sujeitos são interpelados e capturados pela ideologia” (Louro, 2013, p. 41). Michel Foucault, com seus estudos sobre a constituição do sujeito, e Jacques Derrida e seu procedimento teórico de desconstrução, embasam grande parte das pesquisas e procedimentos teóricos desvelados por meio da teoria *queer*.

Outra pensadora que se destaca com suas formulações sobre sexo, gênero e sexualidade é Judith Butler. Por muitos, apontada como a rainha *queer*, Butler, chama atenção para as normas regulatórias que norteiam posturas em relação ao sexo e à sexualidade. Em geral, apoiam-se na heteronormatividade compulsória e produzem efeito categorizador e segregacionista.

De acordo com Butler (1999), essas normas precisam ser reiteradas constantemente, já que “os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta” (p. 54). Assim instituições regulatórias têm grande papel no reconhecimento dessas normas para que tenham efeito e manifestem-se pela homofobia, inserida na heteronormatividade.

2.1.3 Os gêneros, para além do feminino e do masculino.

Por gênero entende-se a condição social por meio da qual se identificam o feminino e o masculino. As marcas de gênero são inscritas culturalmente nos corpos que passam a ser “generificados”. Aquilo que na leitura do sujeito indica ser feminino ou masculino não existe naturalmente, mas foi produzido.

O conceito de gênero nasce dos estudos feministas, no início do século XIX. Naquele momento:

(. . .) as mulheres têm menos filhos, constituem cerca de 40% da força de trabalho, dedicam-se mais à vida profissional e desfrutam de um grau de liberdade impensável há 30 anos, momento político que pode representar “as inserções das mulheres do mundo dos ‘direitos’ – ao trabalho, ao corpo, à sexualidade”. (Bebeli, 2010, p. 49)

Apesar de ainda estarem presas aos modelos patriarcais, as mulheres, nesse momento, iniciaram movimentos e promoveram discussões acerca da concepção de sexo, de gênero e de sexualidade.

Até o início do século XIX, a noção de sexo contemplava o homem como o ser “pronto”, ou “perfeito”. A mulher era vista como uma versão do homem, mas com os órgãos genitais aprisionados dentro do corpo. Dessa forma, “as mulheres eram essencialmente homens nos quais uma falta de calor vital – de perfeição – havia resultado na retenção, interna, de estruturas que nos machos eram visíveis” (Laqueur, 1990, p. 4).

A substituição desse modelo, com um único sexo em graus de perfeições, pelo que prevalece até hoje, como dois sexos, deve ser entendida como fruto de flutuações sociais e políticas da noção de corpos sexuados. Ao conceito de gênero foram agregadas relações políticas, históricas e sociais, ou seja, a produção das relações de gênero pode sofrer influência de diversos fatores.

Também são questionados os sistemas baseados no gênero como uma categoria rígida e estritamente vinculada aos corpos sexuados. De acordo com Scott (1994):

Gênero é um saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada nos corpos, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida. (pp. 12-13)

Sendo assim, não existe uma forma universal de ser mulher ou homem. A masculinidade, geralmente associada à virilidade, e a feminilidade, símbolo de sensibilidade, não seriam características inatas, mas sim, construções culturais que precisam ser reafirmadas constantemente por discursos reguladores.

A educação formal, na forma da escola, representa uma das instituições com maior responsabilidade na manutenção dos conceitos associados aos gêneros. Por meio de uma estrutura intimamente articulada com o discurso normatizador da sociedade, a escola reafirma diariamente a lógica binária dos sexos, na qual a mulher e o homem, dois opostos de uma relação, carregam qualidades inatas aos seus corpos sexuados.

A imagem da mulher e do homem que se passa aos alunos por meio dos conteúdos do ensino contribui intensamente para formar seu *eu* social, seus padrões diferenciais de comportamento, o modelo com o qual devem identificar-se para ser “mais mulher” ou “mais homem” e, informá-los, por sua vez, da diferente valoração que nossa sociedade atribui aos indivíduos de cada sexo. (Moreno, 1999, pp. 35-36)

O tratamento diferenciado aplicado aos gêneros pelos agentes sociais e reproduzido na escola deixa em evidência as relações de poder aí presentes. O sexo masculino é de forma majoritária apontado como portador de características “superiores” às do feminino. Essas relações são reiteradas no ambiente escolar por meio de discursos com resquícios do patriarcado institucionalizado na forma de um sexismo ingênuo, mas com efeitos

extremamente negativos na formação desses sujeitos. Ingênuo no sentido de naturalizado, muitas vezes imperceptível. Nesse ponto é imperativo o treinamento do olhar do educador, a fim de perceber e apresentar uma resposta a esses comportamentos.

Essas relações de poder nascem espontaneamente de uma visão binária e classificatória dos sujeitos, em que marcadores sociais são mobilizados para estabelecer categorias de pessoas – negro ou branco, mulher ou homem, homossexual ou heterossexual. Os símbolos de feminilidade e de masculinidade, assim como os demais, estão relacionados dentro de uma escala hierárquica estabelecida socialmente, de forma histórica e política.

Essas hierarquias podem e devem ser desconstruídas pelos educadores. Em princípio, devem ser investigadas as motivações das relações:

(. . .) como as marcas corporais dizem o quê, ou quem, são os sujeitos? Como o fato de ser do sexo feminino ou masculino, negro ou branco, pobre ou rico define as identidades das pessoas? (. . .) Como se chega ao imaginário de que feminino, negro e pobre são menos valorizados pela sociedade? (Bebeli, 2010, p. 52)

As respostas não são intuitivas.

Observar, avaliar, medir e classificar corpos de meninas e meninos pode ser parte de uma estratégia de adequação ao que a literatura, a mídia, a família e os próprios educadores consideram como corpos “normais”. A reiteração das marcas corporais alimenta a existência de um modelo que deve ser questionado (Bebeli, 2010, p. 53).

Debater o estranhamento ao diferente é um caminho para repensar a fixidez da identidade. Negar o essencialismo permite desnaturalizar categorias e desconstruir um conceito pela base de sua estrutura. As identidades não devem aprisionar os sujeitos.

Questões de identidade estão intimamente ligadas a questões de experiência, subjetividade e relações sociais. Identidades são inscritas através de experiências culturalmente construídas em relações sociais. A subjetividade – o lugar do processo

de dar sentido a nossas relações como o mundo – é a modalidade em que a natureza precária e contraditória do sujeito-em-processo ganha significado ou é experimentada como identidade. As identidades são marcadas pela multiplicidade de posições de sujeito que constitui o sujeito. Portanto a identidade não é fixa, nem singular; ela é uma multiplicidade relacional em constante mudanças. (Brah, 2006, p. 371)

O gênero é uma forma de implicar o corpo no político (Pinto, 2004, p. 34). Corpo, aqui, tem um sentido ampliado em relação àquele trabalhado nas aulas de anatomia. O corpo, que se relaciona com o gênero, contempla todo sentido a ele atribuído. “Corpo é, antes de tudo, significados” (Bebeli, 2010, p. 60).

Os significados, por sua vez, têm um caráter de diferenciação e de classificação, dentro de um sistema de sentidos bipolares alimentado pelos discursos sociais. O corpo pode ser rotulado e, dessa forma, controlado. Esse controle reitera-se por uma constante vigília (família, escola, mídia) que reafirma as características tidas como normais e promove o ajustamento quando algum comportamento apresenta ambiguidades.

A preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninas e meninos, de jovens mulheres e homens. (Louro, 2000, p. 60)

A mídia reitera modelos e estereótipos relacionados aos gêneros ao evocar as diferenças de sexo segundo padrões sociais institucionalizados. Na verdade, as marcas reguladoras são reproduzidas e reforçadas pela visibilidade e pela aprovação. Muitas vezes, essas marcas são apresentadas de formas caricatas e carregadas de ironia e de sarcasmo, o que

contribui, de forma significativa, para a produção de estereótipos. Esse processo de significação e reforço ocorre pelas mais diversas formas, desde muito cedo.

Vamos aprendendo a ser sujeitos genericados desde o momento em que nascemos e essa aprendizagem ocorre não somente nas instituições sociais formais como a família e a escola. Ela acontece também através da mídia, dos brinquedos, das músicas e dos desenhos animados que integram este universo infantil. (Rael, 2003, p. 170)

As crianças nascem dentro de um modelo de gênero constituído, e mesmo desde muito jovens, precisam enquadrar-se nessas expectativas. Esse processo, inicia-se antes do nascimento com a descoberta do sexo do bebê. Um conjunto universo por onde a criança poderá transitar é formulado pelos pais, onde são dispostos os elementos relacionados com o respectivo gênero; desde cores, brinquedos, roupas, até profissões e planos de vida são estabelecidos. “Ao nascer, a criança é identificada em um mundo de cores e códigos, formas de linguagem que definem tipos hegemônicos de masculinidade e feminilidade” (Bebeli, 2010, p. 66).

Às meninas são atribuídas pela mídia as qualidades de sensível, doce, romântica e indefes,; em contraposição aos meninos, que são marcados pela coragem, força e virilidade. Essas características são relacionadas aos corpos sexuados, constituindo a feminilidade e a masculinidade, e dando a falsa impressão de que são inatas, naturais e imutáveis, fazendo parte de uma identidade sexual. Como afirma Bebeli (2010):

Essas características, reafirmadas em diferentes espaços, apontam para modelos de identidade. Os sujeitos são chamados a se identificar com atributos que reforçam “a masculinidade” e “a feminilidade”, de forma a não apresentar ambiguidades. No entanto, a identidade não só é plural, dado que é constituída na intersecção dos marcadores de diferença, mas também é flexível, pois ela se constitui em contextos que ora oferecem centralidade ao gênero, ora à raça/cor, ora à classe social. (p. 70)

Essas identidades coletivas são modelos a serem seguidos para pertencerem aos padrões construídos, difundidos e reiterados.

(. . .) a representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? (Woodward, 2000, p. 17)

“Precisamos estar atentos para o caráter específico (e também transitório) do sistema de crenças com o qual operamos” (Louro, 2013, p. 78), ou seja, os corpos podem ser apreendidos de formas divergentes em acordo com a cultura e o momento históricos. Mesmo as noções de mulher e de homem, tão marcadas em nossa sociedade, podem ser influenciadas por diversos fatores.

2.1.4 Os documentos oficiais e o currículo.

A educação sexual não constitui uma disciplina específica do currículo, no entanto as discussões sobre sexualidade estão dispersas nas disciplinas obrigatórias por meio de inserções de caráter transversal, sobretudo no ensino de Ciências. Nesse contexto, documentos oficiais podem ser apontados como marcos que iniciaram uma delimitação do campo da educação sexual no ensino escolar.

O conceito de currículo deve ser visto não apenas como a relação de conteúdos, objetivos e metodologias, mas como superfície de representação, ou seja, como a soma de toda modalidade de aprendizagens e de ausências delas que os/as alunos/as obtêm como consequência por estarem sendo escolarizados, bem como todas as experiências vividas (Sacristán, 1995, p. 88). Desse modo o currículo é concebido como uma prática cultural.

Com o objetivo de estabelecer diretrizes para um currículo comum para as disciplinas obrigatórias e os conteúdos transversais, alguns documentos oficiais foram organizados. Esses documentos serão apresentados com base nas orientações relacionadas com a educação sexual.

No âmbito federal, surgiram em 1998 os PCN, como os documentos oficiais que podem ter iniciado de fato a discussão da implementação da educação sexual no ensino escolar.

Os PCN apresentam-se como instrumentos de apoio na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas e na reflexão sobre a prática educativa, assumindo o objetivo de auxiliar o/a professor/a na execução de seu trabalho de fazer com que os/as alunos/as dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel na sociedade” (Brasil, 1998a, p. 5).

Os PCN assumem que as manifestações da sexualidade, bem como qualquer comportamento, são modeladas pela cultura e pela sociedade. De acordo com os PCN de Ciências Naturais, “o desenvolvimento de tema de trabalho ligado à sexualidade e à reprodução é importante a cada ciclo, por ser assunto de grande interesse e relevância social” (Brasil, 1998b, pp. 45-46).

Os conteúdos relacionados à educação sexual são apresentados no eixo Ser Humano e Saúde e contemplam: “a caracterização do ciclo menstrual e da ejaculação, associando-os à gravidez, estabelecendo relações entre o uso de preservativos, a contracepção e a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, valorizando o sexo seguro”, para o terceiro ciclo, ou sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental II (Brasil, 1998b, p. 78).

Para o quarto ciclo, ou seja, oitavo e nono anos, são contemplados os seguintes pontos: “a compreensão dos processos de fecundação, gravidez e parto, conhecendo vários métodos anticoncepcionais e estabelecendo relações entre o uso de preservativos, a

contracepção e a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, valorizando o sexo seguro e a gravidez planejada” (Brasil, 1998b, p. 107).

Para além dos conteúdos específicos, os PCN apresentam a educação sexual sob o termo “orientação sexual” em uma proposta de trabalho transversal, que deve permear o trabalho pedagógico de todas as disciplinas do currículo.

Em conexão com o tema transversal Orientação Sexual, a sexualidade humana é considerada uma expressão que envolve fatores biológicos, culturais, sociais e de prazer, bem como é elemento de realização humana em suas dimensões afetivas, sociais e psíquicas.

Nesse contexto, os PCN explicitam os objetivos e os conteúdos que devem ser desenvolvidos nos anos finais do Ensino Fundamental. Desse modo, de acordo com o tema transversal Orientação Sexual, a escola deve organizar-se para que os/as alunos/as, ao fim do ensino fundamental, sejam capazes de:

(. . .) respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano; compreender a busca de prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana; conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir prazer sexual; identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos; reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas; identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro; reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir prazer numa relação a dois; proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores; agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV

e de modo propositivo em ações públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS; conhecer e adotar práticas de sexo protegido, desde o início do relacionamento sexual, evitando contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da AIDS; evitar uma gravidez indesejada, procurando orientação e fazendo uso de métodos contraceptivos; consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade. (Brasil, 1998c, pp. 311-312)

Por conseguinte, na esfera estadual surge o Currículo do Estado de São Paulo com a expectativa de explicitar orientações didático-pedagógicas que contribuam para que se efetivem situações de aprendizagem em cada disciplina integrante do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual (SEESP, 2011, p. 5).

O Currículo do Estado de São Paulo aponta que os conteúdos relacionados com a educação sexual podem ser desenvolvidos dentro da disciplina de Ciências Físicas e Biológicas. Para o Ensino fundamental, os referidos conteúdos são tratados no oitavo ano, a saber: “mudanças físicas, emocionais e hormonais no amadurecimento sexual de adolescentes; anatomia interna e externa do sistema reprodutor e humano; ciclo menstrual; doenças sexualmente transmissíveis (. . .); métodos anticoncepcionais e gravidez na adolescência” (SEESP, 2011, p. 57).

No entanto, apesar de prevista em documentos oficiais, a educação sexual aparece fortemente associada ao corpo humano e aos aparelhos reprodutores, bem como à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e aos métodos de prevenção. Esses conteúdos estão inseridos no campo da educação sexual, porém não contemplam nem ao menos uma pequena parcela do que deveria ser pleiteado.

Os documentos que avançam quanto à explicitação dos conteúdos e objetivos em um formato mais abrangente, vislumbrando uma educação sexual relevante (Brasil, 2004; FDE,

2012; UNESCO, 2014), assumem caráter referencial e pouco deliberativo, ou seja, não são obrigatórios e podem ser ignorados na prática de sala de aula.

2.2 Referenciais Teórico e Metodológico da Pesquisa

Realizada a revisão da literatura, com o apontamento de conceitos e autores/as que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, avança-se para a segunda subseção do “Desenvolvimento”, na qual serão apresentados os referenciais teórico e metodológico que nortearam esta pesquisa.

O referencial teórico garante o nível de teorização da pesquisa e está relacionado com o conhecimento acumulado sobre os modelos e os conceitos que dão embasamento e o desenvolvimento lógico da pesquisa. O referencial permite relacionar as categorias iniciais de análise, e também representa uma trama onde são vinculados os problemas de pesquisa, as metodologias adotadas e os procedimentos de análise.

Nesse sentido, o quadro referencial “clarifica a lógica de construção do objeto da pesquisa, orienta a definição de categorias e constructos relevantes e dá suporte às relações antecipadas nas hipóteses, além de construir o principal instrumento para a interpretação dos resultados da pesquisa” (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1999, p. 182).

Esta pesquisa baseia-se em modelos de pensamento de teóricos pós-críticos e buscou inspiração em obras de autores que contemplam uma relação dialógica com esse campo do conhecimento, como Foucault (1999), Butler (2010), Scott (1998), Louro (2013) e Miskolci (2010). E manuscrito busca as contribuições de seus entendimentos para o pensamento atual, sem ter a intenção de proceder uma análise pós-estruturalista enquanto corrente filosófica.

Segundo os teóricos pós-estruturalistas, a segurança alicerçada pela essência do movimento predecessor negligencia os papéis subversivos dos limites subjetivos da estrutura.

O significado de limite, nesse ponto assume papel fundamental, não se restringindo às margens que envolvem um todo mensurável. Em vez disso, o sentido de limite contempla a “segurança e estabilidade relativas num dado ambiente, no qual as fronteiras são vistas como menos fidedignas do que o centro” (Williams, 2013, p. 14). Com base nisso, podemos afirmar, de forma intuitiva, que no pós-estruturalismo as fronteiras não têm menor valor, ou são menos confiáveis e significativas que a “verdade” central.

Bens morais e conhecimentos são estabelecidos em relação aos valores desviantes. Dessa forma, o limite não é apenas o nível mais externo de um conhecimento, mas, sim, o seu cerne. “O limite não é definido por oposição ao interior; é algo positivo por si só” (Williams, 2013, p. 15).

Para a análise e discussão dos dados, fez-se uso de ferramentas metodológicas próprias na fenomenologia, como as unidades de significado, utilizadas a fim de desvelar as vivências e significados das percepções de cada relato em um mundo de interpretações.

Desse modo, para compreender o fenômeno estudado este trabalho buscou fundamentação em obras pautadas pelo entendimento fenomenológico da pesquisa, como Merleau-Ponty (1994), Martins e Bicudo (1983), Denari (1997) e Tinós (2010).

O método fenomenológico preocupa-se com o modo como o conhecimento do mundo surge diante da consciência, sem querer perceber se algo desconhecido pode interferir no significado do fenômeno. “O objeto de conhecimento para a fenomenologia não é o sujeito nem o mundo, mas o mundo enquanto é vivido pelo sujeito” (Gil, 2008, p. 14).

A técnica de investigação que se fez uso nesta pesquisa, denominada Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado, consiste nos momentos de: Relato Ingênuo; Identificação de Atitudes e Interpretação” (Moreira, Simões, & Porto, 2006, p. 107).

Nesse caminho, o referencial metodológico tornou-se o elemento estruturante da pesquisa delimitando um certo arranjo analítico específico para a mesma.

São os critérios lógicos no tratamento metodológico dos elementos da pesquisa em desenvolvimento que indicam um olhar crítico para a compreensão e para a prática da atividade científica, dada a sua relevância em um contexto geral.

2.3 Contextualização da Pesquisa na Literatura

A construção científica é um ato coletivo que ocorre no espaço e no tempo. Essa concepção de pesquisa como “atividade ao mesmo tempo momentânea, de interesse imediato e continuada, por se inserir numa corrente de pensamento acumulado” (Lüdke & André, 2013, p. 2), corrobora o caráter social e político atribuído à investigação acadêmica.

Nesse caminho, foi realizado um breve levantamento na literatura de publicações relacionadas com os temas aqui desenvolvidos, com os objetivos de contextualizar a pesquisa proposta no universo acadêmico e atestar a sua relevância social e científica.

Nesse ponto, foram consideradas as dissertações e as teses publicadas nos anos de 2013, 2014 e 2015 por alunos/as de pós-graduação matriculados em toda a Unesp. A pesquisa ocorreu com base na expressão-chave “educação sexual” na biblioteca digital da referida instituição.

Com base na busca, que considerou a expressão exata em qualquer campo dos trabalhos, foram localizados 28 trabalhos. Destes, quatro foram prontamente descartados por não disponibilizarem os textos completos. Posteriormente, foram descartados outros seis trabalhos por grafarem a expressão buscada de forma não relevante, ou seja, por não tratarem de temas relacionados com a educação sexual. Consideram-se, portanto, 18 trabalhos, abaixo apresentados na Tabela 1:

Tabela 1

Publicações da Unesp em Educação Sexual

Autor	Título	Ano	Palavras-chave
Fabiana Aparecida Prenhaca Giacometti (Dissertação)	(a) A identidade, o costume e o direito de decisão: um estudo sobre o uso e o desuso do sobrenome do marido	2015	Direito da mulher. Valores matrimoniais. Relação de gênero. Atitude e comportamento da mulher. Educação
Cleiton José Senem (Dissertação)	(b) Formação e sexualidade: um estudo a partir dos relatos dos estudantes de diferentes cursos de psicologia	2015	Sexualidade. Formação do psicólogo. Educação sexual. Concepções dos profissionais da psicologia
Ricardo Desidério da Silva (Dissertação)	(c) Educação audiovisual da sexualidade: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia	2015	Educação sexual. Sexualidade. Vídeos. Imagens e sons. Educação audiovisual. Kit Anti-Homofobia
Viviane Oliveira Augusto (Dissertação)	(d) Uma contribuição à historiografia da educação sexual no Brasil: análise de três obras de Antônio Austregésilo (1923, 1928 e 1939)	2015	História da sexualidade. Educação sexual. Sexualidade. Educação
Francisleth Pereira Battisti (Dissertação)	(e) Representações sociais de gênero pela linguagem de moda em um grupo de estudantes do ensino fundamental II	2015	Moda. Sexualidade. Gênero. Representações sociais
Robinson Alves Dias (Dissertação)	(f) Educação sexual orientada para a ação: um estudo bibliográfico sobre a aplicabilidade dessa modalidade de intervenção	2014	Educação sexual. Sexualidade. Paradigma democrático. Saúde. Enfermagem
Thaís Emília de Campos	(g) Educação sexual e autonomia: estudo de uma	2015	Educação sexual. Multiplicadores entre pares.

(Dissertação)	intervenção com alunos do ensino médio do interior do estado de São Paulo		Autonomia sexual. Educação Básica
Carina Dantas de Oliveira (Dissertação)	(h) Travestilidades e juventudes: conteúdos submersos no contexto escolar	2014	Escola. Travestilidades. Habitus. Capital cultural social e econômico
Anne Caroline Mariank Alves Scalia (Tese)	(i) Um estudo histórico da educação sexual do Brasil colonial a partir das Representações do corpo feminino Encontradas em crônicas e Xilogravuras do século XVI	2014	História da educação sexual. Brasil colonial. Século XVI. Corpo. Crônicas. Xilogravuras
Hamilton Édio dos Santos Vieira (Dissertação)	(j) A construção dos saberes docentes: um Olhar sobre as experiências de professores da disciplina de História acerca da temática de diversidade sexual	2014	Saberes docentes. Saberes experienciais. Diversidade sexual. Sexualidade. Gênero. Formação docente
Fátima Aparecida Coelho Gonini (Tese)	(k) A produção em sexualidade, gênero e Educação sexual na ANPED: estudo Analítico-descritivo a partir do estado da arte como Opção metodológica	2014	Sexualidade. Educação sexual. Estado da arte. Produções acadêmico-científicas
Patrícia Cristine Pereira (Dissertação)	(l) Educação sexual familiar e religiosidade nas concepções sobre masturbação de Jovens evangélicos	2014	Masturbação. Educação sexual. Religiosidade. Sexualidade. Gênero
Karla Cristina Vicentini De Araujo (Dissertação)	(m) Sexualidade na internet: análise de blogs sobre sexualidade e educação sexual	2014	Sexualidade. Educação. Internet. Blogs. Educação sexual. Instrumento Pedagógico
Shirley Romera Dos Santos	(n) A educação sexual no Brasil colônia prescrita nos regimentos	2014	Brasil colônia. Inquisição. História da educação sexual.

(Dissertação)	do santo ofício da inquisição portuguesa		Regimentos
Marcela Pastana (Dissertação)	(o) Muito prazer: discussões sobre sexualidade, gênero e educação sexual a partir da análise de revistas femininas e masculinas	2014	Prazer. Gênero. Sexualidade. Educação sexual. Revistas femininas. Revistas masculinas
Leandro Jorge Coelho (Dissertação)	(p) Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos	2014	Diversidade sexual. Ensino de ciências. Sentido e significado. Educação sexual
Márcio Magalhães Da Silva (Dissertação)	(q) A sexualidade como tema pedagógico: análise das propostas do MEC e da UNESCO para inserção do Tema nas escolas	2013	Pedagogia histórico-crítica. Educação sexual. Educação em sexualidade. Orientação sexual. Temas transversais. UNESCO
Raquel Baptista Spaziani (Dissertação)	(r) Violência sexual infantil: compreensões de professoras sobre conceito e prevenção	2013	Violência sexual infantil. Professoras. Prevenção. Educação para a Sexualidade

Nota. Dissertações e teses utilizadas para a contextualização desta pesquisa. Elaboração própria.

A amostra dos trabalhos publicados pela Unesp foi usada como parâmetro para evidenciar a relevância desta pesquisa no contexto em que ela ocorre. Certamente, inúmeras outras instituições publicam pesquisas relevantes para a pesquisa científica sobre educação sexual. No entanto se optou por delimitar a busca aos trabalhos da UNESP para reduzir o número de amostras, permitindo uma análise focalizada.

Uma análise preliminar mostra que todos os trabalhos tratam de temas relacionados com a educação sexual, sem contemplar os objetos de estudo tratados nesta pesquisa, que se torna relevante com base na sua falta de representatividade.

Diversos trabalhos contemplaram olhares acerca da educação sexual com base em distintos públicos: a dissertação de Battisti (e) tratou das representações de gênero de alunos/as do Ensino Fundamental II, mas pela linguagem de Moda; a dissertação de Senem (b) deteve-se aos relatos de estudantes dos cursos superiores de psicologia; as dissertações de Vieira (j), Coelho (o) e Spaziani (r) promoveram discussões com base nas experiências dos/as docentes de Educação Básica e Infantil.

A dissertação de Silva (q) compreende um formato de investigação que se aproxima da proposta desta pesquisa, pois propôs uma análise dos PCN, produzidos pelo MEC, e do material Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade (2014), publicado pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, ou Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). A tese de Silva (c) propôs a análise dos materiais do Kit Anti-Homofobia, produzidos pelo MEC e impedidos de circular pelo emblemático veto presidencial, porém, com base nos pressupostos da educação audiovisual.

A dissertações de Augusto (d) e de Santos (n), e a tese de Scalia (i) contemplaram análises históricas acerca da educação sexual nacional. Por sua vez, as dissertações de Araújo (m) e de Pastana (o) promoveram olhares sobre fenômenos contemporâneos, os blogs sobre sexualidade e as revistas femininas e masculinas, respectivamente.

A tese de Gonini (k), empreendeu uma análise sobre a produção em educação sexual nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), apresentando um trabalho, de caráter bibliográfico, cujo o objetivo foi elaborar o Estado da Arte ou do Conhecimento em relação à temática.

As demais publicações contemplaram fenômenos específicos: a dissertação de Giacometti (a) tratou de identidades e de costumes quanto à alteração do sobrenome após o casamento; a dissertação de Oliveira (i) tratou da travestilidade no espaço escolar; a

dissertação de Pereira (l) analisou as concepções sobre masturbação de jovens evangélicos; e as dissertações de Dias (f) e de Campos (g) propuseram estudos mais voltados para a prática e para ação com relação à educação sexual no ensino escolar.

Realça-se, ainda, que 13 dos 18 trabalhos considerados trazem a expressão “educação sexual” como palavra-chave, sendo que 9 trazem a referida expressão com destaque no título do trabalho. As demais palavras-chave mais utilizadas são “sexualidade”, com 8 ocorrências; e gênero, com 4 ocorrências.

As relações da educação sexual com o ensino escolar ficam evidentes em 8 trabalhos demonstrando o interesse da pesquisa científica com relação aos fenômenos que ocorrem dentro da escola como espaço privilegiado para a discussão da educação sexual.

Apesar de cada trabalho estar intimamente relacionado com esta pesquisa, por meio de distintas redes de articulações e com diferentes graus de relevância, nenhum deles apresentou respostas para as questões de pesquisa da presente investigação. Portanto se acredita que, apesar da representativa produção acadêmica em educação sexual, esta dissertação compreende uma investigação inédita com objetivos únicos e específicos, tornando-se de grande relevância para a pesquisa na área, no âmbito da amostra.

Outros trabalhos foram selecionados e utilizados para a elaboração desta pesquisa. Contudo, o levantamento deles não ocorreu de forma sistemática, mas, sim, espontânea, ou seja, surgiram por indicações ou por meio da bibliografia das disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual. Esses trabalhos serão apresentados por terem sido significativos para a contextualização da pesquisa e a delimitação dos conceitos estudados.

A identificação desses trabalhos ocorreu em momentos distintos, de forma concomitante em relação às fases que antecederam a escrita desta dissertação, sendo, ao fim desse processo, organizados e tabulados. Eles estão representados a seguir na Tabela 2:

Tabela 2

Publicações em Educação Sexual Utilizadas

Autor	Instituição	Título	Ano
Thalles do Amaral de Souza Cruz (Dissertação)	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	(a) Diferença em disputa: os embates acerca do kit anti-homofobia (2004-2012)	2014
Hiller Soares Santana (Dissertação)	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	(b) Questões de gênero e sexualidade no currículo escolar	2014
Sara Caram Sfair (Tese)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	(c) Educação sexual para adolescentes e jovens: o que preveem os documentos públicos nos níveis federal e estadual em São Paulo	2012
Lucia Rejane Gomes da Silva (Tese)	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)	(d) Sexualidade e orientação sexual na formação de professores: uma análise da política educacional	2010
Jimena Furlani (Tese)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	(e) O bicho vai pegar! – um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros para didáticos infantis	2005

Nota. Dissertações e teses utilizadas para a contextualização desta pesquisa. Elaboração própria

Cada trabalho foi selecionado por apresentar uma estreita relação com esta pesquisa:

A dissertação de Cruz (a) contemplou os embates das articulações discursivas em torno do polêmico conjunto de materiais educativos do projeto Escola Sem Homofobia. Com olhar crítico, promove o entendimento dos fatores sociais e políticos que levaram ao veto,

repercutindo a influência conservadora e reacionária na promoção de políticas governamentais.

A dissertação de Santana (b) pretendeu problematizar questões da educação sexual no contexto da prática curricular e revelou a instabilidade e a ambiguidade das produções discursivas que rompem com a normatividade de gênero. O trabalho busca questionar as concepções que tentam fixar identidades de gênero e sexuais, com base nos estudos *queer* e chama a atenção para os silenciamentos produtores de opressão.

A tese de Sfair (c) analisou propostas oficiais de educação sexual previstas em documentos públicos, revelando um cenário preocupante. O predomínio de propostas provenientes das áreas da saúde que contemplam uma educação sexual higienista e repressora aponta para a necessidade da ampliação das discussões no âmbito das políticas públicas.

A tese de Silva (d) contemplou uma perspectiva preocupada com a formação inicial de professores/as nos cursos de pedagogia. Nesse sentido, pretendeu investigar a educação sexual como política educacional e a capacitação desses/as profissionais para lidar com temas voltados para a sexualidade. Práticas incipientes e uma influência conservadora revelaram a necessidade de maiores investimentos e de ações contextualizadas capazes de garantir o aprimoramento do currículo no ensino superior.

A tese de Furlani (e) preocupou-se com a educação sexual voltada para crianças, problematizando os processos de produção das diferenças sexuais e de gênero. Com um viés pós-estruturalista, o processo promoveu o questionamento das representações culturais das diferenças e das identidades, reproduzidas na escola.

2.4 Método

Etimologicamente, o termo ciência pode ser traduzida como conhecimento. Entretanto seria de um reducionismo negligente definir ciência em um formato tão simplório. Ademais, são tantas as formas de conhecimento provenientes das relações humanas que a visão de mundo da ciência seria pouco relevante.

Podemos ampliar o conceito de ciência, agregando a ideia de um corpo de conhecimentos sistematizados com finalidades específicas. Desse modo a ciência nasceria de uma busca pela essência do objeto estudado e seria movida por uma necessidade fundamental de conhecer a verdade.

De acordo com Gil (2008), “a ciência tem como objetivo fundamental chegar a veracidade dos fatos” (p. 2). Não obstante, algumas religiões contemplam o mesmo objetivo ao interpretar a realidade e explicar os seus fenômenos. Logo, com base nessa definição preliminar, os dogmas religiosos poderiam ser classificados como conhecimentos científicos.

A ciência, no entanto, pode distinguir-se das demais formas de conhecimento por estar embasada pelo princípio da verificabilidade. Em outras palavras, um conhecimento pode ser considerado científico quando permite reproduzir os processos e as técnicas que conduziram o/a autor/a a sua verdade.

Nesse contexto, a ciência revela-se como uma “forma de conhecimento objetivo, racional, sistemático, geral, verificável e falível” (Gil, 2008, p. 2). Portanto, podemos afirmar que o método científico torna-se a variável fundamental na definição de ciência.

Assume-se método científico como o “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicas adotados para atingir o conhecimento” (Gil, 2008, p. 8). Desse modo o método é o caminho que torna a ciência uma forma relevante e representativa de conhecimento.

Pontua-se que a relação do/a pesquisador/a com o método de pesquisa deve ser pautada pela harmonia, pois, por um lado, “encarar as normas metodológicas como dogmas significa perder de vista as sutilezas e as mudanças que a realidade estudada apresenta”; porém “enfrentar a realidade sem critérios metodológicos pode significar, entre outras coisas não chegar a lugar algum” (Luna, 1996, p. 1).

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa ou naturalística. As principais características de pesquisas desse tipo foram sistematizadas e apresentadas por Bogdan e Biklen em um formato intuitivo:

- [a] Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. (. . .).
- [b] A investigação qualitativa é descritiva. (. . .).
- [c] Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. (. . .).
- [d] Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. (. . .).
- [e] O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (1994, pp. 47-50)

Esta pesquisa, naturalmente, assume caráter descritivo, pois visa descrever determinado fenômeno e encontrar relações entre as variáveis que podem indicar o caminho para uma intervenção. Nesse caminho, pretende integrar ferramentas quantitativas e qualitativas, ou seja, quantificar, por meio da coleta de dados e do tratamento da informação, para, então, discutir e buscar a subjetividade de questões que surgirão ao longo do trabalho.

Nesse caminho, foram contempladas duas fases de coleta de dados e de análise de resultados, que se aproximam, respectivamente, da pesquisa bibliográfica e do levantamento de campo (*survey*). Realça-se que toda a coleta de dados foi realizada em uma cidade de grande porte do interior de São Paulo, que não será identificada.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais que já passaram por algum tipo de validação acadêmica, como livros e artigos científicos. Uma das vantagens da

pesquisa bibliográfica reside na possibilidade de poder cobrir uma gama mais ampla de fenômenos, ou variáveis de um mesmo fenômeno (Gil, 2008, p. 50).

Essa primeira fase da coleta teve a finalidade de levantar e analisar os materiais didáticos sobre sexualidade disponibilizados aos/às professores/as estaduais de São Paulo por meio institucional, ou seja, trata daqueles materiais distribuídos com a anuência da SEESP. Consideraram-se, de forma geral, os registros escritos fornecidos por instituições governamentais.

Foram descartados os materiais disponíveis por outros meios, que não o institucional, ou disponibilizados para parcelas pouco representativas da rede estadual de ensino. Nesse contexto, buscou-se aferir o impacto de ações institucionais e políticas públicas com fins específicos.

A busca por materiais didáticos iniciou-se por meio de visitas aos *sites* oficiais das instituições relacionadas. A princípio, a busca concentrou-se no *site* da SEESP (consultar <http://www.educacao.sp.gov.br>) e ampliou-se para outros endereços ali indicados, como o *site* do Programa São Paulo Faz Escola (consultar <http://www.saopaulofazescola.sp.gov.br>) e do Espaço do Servidor (consultar <http://www.intranet.educacao.sp.gov.br>). Com a mesma finalidade, foram feitos contatos por telefone com escolas estaduais, com a central de atendimento da SEESP e com a Diretoria Regional de Ensino (DRE).

De posse do material bibliográfico levantado, iniciou-se a leitura crítica que seguiu objetivos previamente estabelecidos e se desenvolveu em quatro fases de profundidade:

Uma leitura preliminar e exploratória (a) dos materiais levantados permitiu o reconhecimento da linguagem utilizada, dos objetivos propostos e das temáticas tratadas.

Em um segundo momento, em uma leitura seletiva (b), foram levantadas e sistematizadas as informações relevantes apresentadas em cada material. Os elementos relevantes obtidos foram anotados em uma ficha de documentação, que era complementada a

cada nova fase de análise, como proposto por Gil (2008, p. 75). A formulação dessa ficha de documentação foi orientada por um roteiro levantado na literatura (Marin, 2001, p. 3) que pretendeu delimitar o corpo de dados significativos para esta pesquisa.

Em posse dessa análise preliminar, o procedimento seguinte consistiu na leitura analítica (c), cuja finalidade é “ordenar e resumir as informações contidas nas fontes, de forma que possibilitem a obtenção de respostas de pesquisa” (Gil, 2008, p. 75). Essa fase ocorreu de forma articulada com os problemas de pesquisa e com os objetivos desta investigação.

Por fim, procedeu-se à leitura interpretativa (d), estabelecendo as relações entre os relatos das fontes pesquisadas e outros conhecimentos. Nessa fase, ocorreu a compreensão dos fenômenos estudados à luz dos referenciais teórico e metodológico.

Em seguida, teve início a segunda fase da coleta, o levantamento de campo. As pesquisas desse tipo buscam questionar diretamente as pessoas envolvidas com o fenômeno que deseja investigar. Basicamente, ocorre a solicitação de informações estratégicas de um grupo significativo de pessoas que fazem parte de uma população específica (Gil, 2008, p. 55).

Os/As participantes desta pesquisa são professores/as atuantes no ensino público estadual. Foram considerados/as os/as professores/as de todas as disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, que atuam em turmas do sexto, sétimo, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental, o chamado Ensino Fundamental II.

O Ensino Fundamental II, foi considerado prioritário por conta da faixa etária dos/as alunos/as, em torno de 12 a 15 anos, por compreender um período de passagem da infância para a adolescência, momento fundamental, portanto, para o desenvolvimento de ações em educação sexual.

Foram considerados/as os/as professores/as com classes atribuídas no ano de 2015. Desse modo, os/as professores/as efetivos/as e não efetivos/as puderam participar desta pesquisa. Portanto representaram critérios de elegibilidade (a) ser professor/a na rede estadual de ensino; (b) atuar na cidade escolhida e (c) ter aulas atribuídas no Ensino Fundamental II, no ano de 2015.

Como a coleta de dados ocorreu virtualmente, fato que será melhor explicitado posteriormente, torna-se relevante destacar que a falta de conhecimento técnico em informática configurou um critério de exclusão e um possível viés desta pesquisa, já que se perdeu uma porcentagem específica e relevante da população pesquisada.

De acordo com o cadastro funcional da educação, a DRE escolhida para a realização desta pesquisa tem um quadro de 3.992 docentes (efetivos e não efetivos) dentre os 223.126 em toda a rede.

Descartou-se ainda a parcela dessa população que ocupa o cargo de professor/a de Educação Básica I (PEB I). Com base nessa delimitação, 2.887 professores/as PEB II atuam na região, de um total de 170.560 professores/as PEB II que lecionam no estado de São Paulo. Ressalta-se que esses dados são atualizados mensalmente e foram consultados pela última vez em dezembro de 2015 (consultar <http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/consultas>).

Pesquisas sociais, de modo geral, abrangem um universo expressivamente, numérico de elementos, tornando inviável a investigação em sua totalidade. Nesse ponto, orienta-se selecionar uma amostra, ou seja, uma parte significativa dos elementos de determinada população. Portanto a amostra representa o “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população” (Gil, 2008, p. 90).

A amostragem fundamenta-se em leis estatísticas, que atestam a fundamentação científica. Nesse ponto, recorreu-se à lei da regularidade estatística, que, de acordo com Gil

(2008), “indica que um conjunto de n unidades tomadas ao acaso de um conjunto N terá provavelmente as características do grupo maior” (p. 90).

A amostragem foi não probabilística, ou seja, depende unicamente de critérios estratégicos para o/a pesquisador/a e compreendeu dois tipos de amostragem, aplicados em dois momentos subsequentes:

Em um primeiro momento, a amostragem ocorreu por tipicidade ou intencional, que “consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população” (Gil, 2008, p. 94). Esse tipo de amostragem foi empregado nesta pesquisa ao reduzir a população de professores/as da rede do estado de São Paulo ao subgrupo dessa população que atua na região escolhida.

Em um segundo momento, a amostragem foi feita por acessibilidade ou por conveniência, ou seja, o/a pesquisador/a seleciona “os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo” (Gil, 2008, p. 94). Esse tipo de amostragem foi empregado pelo fato de o pesquisador selecionar os/as professores/as que voluntariamente responderam aos instrumentos recebidos, sem especificar cada elemento dessa população.

Para que a amostra represente com fidedignidade o fenômeno analisado deve ser composta por um número suficiente de casos. Esta pesquisa, no entanto, por ter pretendido coletar o máximo de respostas, não fixou preliminarmente o tamanho da amostra.

A pesquisa contou com um formulário e um questionário (ver, respectivamente, os **Apêndices B e C**), disponibilizados digitalmente por meio da ferramenta Google Formulários. Essa ferramenta permite a realização de pesquisas em geral, de uma forma prática e segura, mediante de uma plataforma acessível. As informações coletadas são

organizadas e tabuladas, automaticamente, em planilhas que podem ser acessadas de qualquer local, sob autenticação (consultar <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>).

A distinção entre formulário e questionário foi realizada por questões organizacionais de caráter didático, com base no grau de subjetividade associado a cada instrumento. Na literatura, ambos aparecem compreendidos na categoria questionário (Gil, 2008, p. 48).

De acordo com Gil (2008), o questionário compreende uma técnica de investigação composta por um “conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, (. . .) etc.” (p. 121).

O questionário foi elaborado com base em uma análise preliminar das respostas do formulário e teve a finalidade de aprofundar os conceitos levantados, promovendo maior profundidade na análise das subjetividades nos relatos dos/as participantes.

Os procedimentos técnicos para construção dos instrumentos contemplaram uma série de cuidados e foram organizados em fases, tais como: (a) determinação da forma e conteúdo; (b) quantificação e ordenação; (c) apresentação; e (d) avaliação e validação.

Quanto à determinação da forma e conteúdo (a), foram observados diversos fatores. O formulário contemplou, basicamente, questões fechadas, ou seja, com alternativas pré-determinadas, enquanto o questionário contemplou questões abertas, ou seja, discursivas. De forma geral, em relação ao conteúdo, as questões referiam-se a fatos, crenças ou comportamentos: questões sobre fatos referem-se a dados concretos e fáceis de precisar; questões sobre crenças dizem respeito a fenômenos subjetivos, que podem ser mensurados apenas segundo escalas específicas e questões sobre comportamentos concernem a situações passadas ou presentes que constituem um indicador expressivo de comportamentos futuros (Gil, 2008, pp. 124-125). Os instrumentos utilizados na presente pesquisa incluem questões dessas três categorias, ou mesmo questões que envolvem mais de uma delas.

A informações levantadas também foram categorizadas de acordo com a natureza do conteúdo. As questões de natureza factual dependem de pouca interpretação no ato da coleta, buscando-se maior sistematização dos dados. As questões de natureza opinativa exprimem concepções do/a informante a respeito de si próprio, de uma situação ou de outrem e implicam certa subjetividade nos atos de coleta e de análise (Luna, 1996, p. 13).

Em relação à quantificação e ordenação (b), considerou-se a melhor organização para cada instrumento. O formulário contemplou um número maior de questões com base em sua função prognóstica e estruturante. O questionário foi elaborado com base em um número reduzido de questões para garantir a obtenção de dados mais abrangentes.

As questões foram classificadas em obrigatórias e optativas, com base na relevância para a pesquisa. As questões obrigatórias, necessariamente, deveriam ser respondidas para que cada instrumento pudesse ser submetido, enquanto as optativas tinham caráter complementar e não restringiam o envio dos instrumentos.

A apresentação (c) foi orientada para facilitar o preenchimento e as operações de codificação e de tabulação. Contemplou-se uma linguagem clara e concisa e a segmentação das questões em seções coerentemente articuladas. Para cada instrumento, foi elaborado um texto introdutório em uma linguagem convidativa, onde foram apresentados os dados fundamentais da pesquisa. As instruções para o preenchimento foram apresentadas em cada questão em conjunto com os devidos conceitos operacionais.

A pesquisa-piloto representou a fase de avaliação e validação (d) e visou evidenciar possíveis falhas na redação dos instrumentos e apontar procedimentos de aprimoramento para eles. Nesse ponto, são observadas, entre outros aspectos, a precisão, a coesão e a adequação da redação das questões em relação às propostas da pesquisa (Gil, 2008, p. 134).

Os instrumentos foram testados por quatro pares revisores/as, ou juízes/as, classificados/as em dois grupos, de acordo com características específicas: professores/as de

educação básica e pesquisadores/as. Os/As pares revisores/as, respectivamente, tinham considerável experiência como professor/a na rede pública de ensino e relevante atuação acadêmica, como é o caso da orientadora deste trabalho. Algumas alterações foram sugeridas para aprimorar os instrumentos, sendo que a maior parte foi acatada e contribuiu para a construção das versões finais.

O planejamento das ações para a coleta ocorreu por meio de informações disponíveis no *site* da DRE escolhida. A princípio, foi levantado o número de escolas estaduais que atendiam alunos/as do Ensino Fundamental II.

Verificou-se que a jurisdição da referida DRE compreende quatorze municípios da região e conta com 98 escolas de atendimento aos Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Dessas, 42 escolas estão situadas na cidade escolhida para realização da pesquisa. Percebeu-se, posteriormente, que apenas 40 escolas, de fato, ofereciam o ciclo desejado na data da coleta de dados.

Com a relação de escolas completa, deu-se início a negociação, ou seja, a obtenção das devidas autorizações para dar início à pesquisa. Uma carta de intenções foi protocolada na DRE no dia 10 de julho de 2015. Após os devidos esclarecimentos, a autorização (ver o **Anexo**) para proceder ao trabalho foi obtida no dia 14 de agosto.

Reforça-se que as duas fases de coleta de dados ocorreram no ano de 2015 entre agosto e novembro, ou seja, durante o segundo semestre letivo. A pesquisa bibliográfica ocorreu no mês de agosto, após a obtenção da devida autorização, e o levantamento de campo nos meses de setembro, outubro e novembro.

As interações com as escolas começaram no dia primeiro de setembro. Foram feitos contatos por e-mail ou por telefone em dois momentos distintos, com a equipe gestora e, posteriormente, com a equipe pedagógica, respectivamente.

O contato com as equipes gestoras das escolas teve o objetivo de apresentar a proposta e os objetivos da pesquisa, além de solicitar a autorização para enviar os instrumentos aos/às professores/as da unidade, por meio da equipe pedagógica.

O contato com a equipe pedagógica, ou seja, com o/a professor/a coordenador/a pedagógico/a (PCP), teve a finalidade de solicitar o encaminhamento dos questionários ao grupo de professores/as. O/A PCP consolidou-se como a ligação, ou “a ponte”, entre este o pesquisador e os/as participantes. Os formulários foram disparados por *e-mail* para os/as PCPs de cada escola a partir do dia primeiro de setembro e ficaram disponíveis por dois meses.

Após o dia 31 de outubro de 2015, e em posse dos dados coletados com os formulários, foi levantado o número de professores/as que disponibilizaram o contato de *e-mail* nas respostas. Esse número representou a quantidade de professores/as para quem seriam enviados os questionários. O questionário foi disparado por *e-mail*, diretamente, para os/as professores/as no dia primeiro de novembro e ficou disponível por um mês.

Após a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa contemplou a análise e a interpretação dos dados, processos conceitualmente distintos, apesar de estritamente relacionados. A análise de dados tem por objetivo “organizar e resumir os dados de forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto pela investigação”, enquanto a interpretação tem como intuito “a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (Gil, 2008, p. 156).

A análise e a interpretação dos dados serão descritas por passos que orientam parte significativa das pesquisas sociais (Gil, 2008; Lüdke & André, 2013), a saber: (a) categorização; (b) codificação; (c) tabulação; (d) análise estatística; (e) inferência de relações causais; (f) análise qualitativa e (g) interpretação.

O estabelecimento de categorias, ou categorização (a), compreende organizar e agrupar as respostas em categorias com base em elementos estruturantes e deve ser derivado de um único princípio de classificação. A categorização deve ser exaustiva, ou seja, deve ser capaz de incluir todas as respostas coletadas; e deve ser exclusiva, ou seja, deve ser organizada de forma que não seja possível classificar uma mesma resposta em mais de uma categoria (Gil, 2008, pp. 157-158).

A codificação (b) é o “processo pelo qual os dados brutos são transformados em símbolos que possam ser tabulados” (Gil, 2008, p. 158). Para esta fase da pesquisa e em levantamentos de campo em geral, uma parte da codificação é realizada anteriormente à coleta de dados, por meio da elaboração das alternativas que contemplem códigos determinados. Em outras palavras, foi realizada uma pré-codificação na elaboração das questões fechadas ao preverem-se todas as possibilidades de respostas, apresentadas na forma de alternativas.

A tabulação (c) compreende no processo de agrupar e quantificar os casos que estão nas várias categorias (Gil, 2008, p. 159). Nesse sentido, os dados coletados foram sistematizados e dispostos em tabelas e gráficos, tornando mais prática e intuitiva a sua análise.

As pesquisas sociais particularmente do tipo levantamento de campo apoiam-se em uma análise estatística (d) que atende aos objetivos de caracterizar os dados coletados e possibilitar o estudo das relações estabelecidas entre as variáveis (Gil, 2008, p. 160).

Com base na análise estatística, tem-se início a fase da inferência de relações causais (e), ou seja, técnica que permite mensurar a interferência que os resultados de um conjunto de variáveis podem exercer sobre dados correlacionados. Mediante o cruzamento de informações essa técnica possibilita a representação de conexões causais (Gil, 2008, pp. 173-

174). De forma geral, procura-se “acentuar a multiplicidade de condições determinantes que reunidas tornam provável a ocorrência de determinados fenômenos” (Gil, 2008, p. 174).

Por conseguinte, apesar de a análise de dados em levantamentos ser essencialmente quantitativa, aponta-se para a necessidade da análise qualitativa (f), que será capaz de inferir sobre as subjetividades dos relatos sinalizados em meio aos dados coletados. O processo de análise deve ser sistemático e compreensivo, considerando sempre os problemas de pesquisa, os objetivos propostos e as hipóteses levantadas.

A interpretação (g) sucede a análise de dados e será explicitada à luz das referências teóricas e metodológicas, e os resultados serão apresentados e discutidos em subseções para esse fim

Ressalta-se, também, que o/a pesquisador/a está sujeito aos princípios éticos que subjazem toda pesquisa acadêmica (APA, 2012, p. 28). Esses princípios não foram ser abandonados de forma alguma, pois são responsáveis pela conduta do/a pesquisador/a como membro do cenário acadêmico.

Por fim, é importante mencionar que esta pesquisa seguiu as orientações da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, organizadas no regimento interno do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, sendo submetida e aprovada pelo órgão.

O Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), ou seja, o identificador do projeto que respalda o/a pesquisador/a, demonstrando que apresentou seu projeto para aprovação ética foi registrado sob o número 45645215.8.0000.5400. A aprovação ocorreu no dia 26 de junho de 2015, sob parecer de número 1.146.346.

Mesmo o relatório final, que deve ser apresentado ao CEP da instituição após o encerramento da pesquisa, já se encontra devidamente aprovado por trâmite ocorrido no dia 8 de maio de 2016.

2.5 Apresentação e Discussão dos Resultados

Para completar uma pesquisa é preciso o promover o “confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (Lüdke & André, 2013, p. 1). Esse arremate ocorre com a apresentação dos resultados e discussões decorrentes do processo de investigação. Afinal, uma pesquisa só está completa quando os seus resultados são compartilhados com a comunidade científica e disseminados aos/às agentes de interesse (APA, 2012, p. 25).

A apresentação desse processo ocorrerá em suas subseções subsequentes, a saber: pesquisa bibliográfica e levantamento de campo.

2.5.1 Pesquisa bibliográfica.

A busca por materiais sobre sexualidade revelou um único conjunto de materiais, que contempla diversos livros. São os materiais provenientes dos projetos Prevenção Também se Ensina e Comunidade Presente. Os referidos projetos são coordenados pela SEESP e executados pela FDE em escolas da rede pública estadual de ensino.

O projeto Prevenção Também se Ensina é voltado para a promoção da cidadania, reduzindo a vulnerabilidade da comunidade escolar em relação à gravidez na adolescência, ao uso de drogas e às DSTs. Por sua vez, o Projeto Comunidade Presente é voltado para a mediação de conflitos e situações de violência, trabalhando estrategicamente com a cultura participativa, fortalecendo os valores positivos para contribuir com a diminuição da vulnerabilidade social da comunidade onde se situa a escola. Os desenvolvimentos dessas ações completaram em 2015, 19 e 14 anos, respectivamente.

Por contemplarem objetivos articulados, ancorados na redução dos fatores causadores de vulnerabilidades nos/as alunos/as e na comunidade escolar, suas ações de promoção da saúde e da educação preventiva tornaram-se complementares e passaram a ocorrer de forma integrada.

Os referidos projetos, entre outras ações, concedem, para todas as escolas estaduais da rede, bem como para os núcleos pedagógicos de cada DRE, materiais didáticos específicos de forma a viabilizar a implantação de projetos de prevenção e de conscientização.

A distribuição deveria ocorrer a cada dois anos, no entanto a última entrega ocorreu em 2012 e não foi divulgada previsão para nova intervenção. Acredita-se que esse atraso foi ocasionado por tendências reacionárias presentes nas políticas públicas educacionais do país que se intensificaram nos últimos anos sob constante pressão de uma parcela conservadora dos/as gestores/as e legisladores/as que defendem que tais temas não devem ter espaço na escola.

Para a elaboração do conjunto de materiais distribuídos em 2012 e objeto de análise deste estudo, denominado Kit 2012, foi considerado um levantamento realizado em junho de 2010 pela FDE e pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da SEE, com o objetivo de identificar os temas mais relevantes para esse trabalho (FDE, 2012, p. 13). Esse levantamento foi realizado em uma orientação técnica sobre prevenção com profissionais das 91 Diretorias de Ensino e apontou para os temas: (a) álcool, tabaco e outras drogas; (b) preconceito, discriminação e violência; (c) sexualidade, gênero e gravidez na adolescência; e (d) hepatites virais.

De acordo com a FDE (2012), os resultados desse levantamento mostraram os caminhos para a seleção dos materiais que compõem o Kit 2012, do qual fazem parte 14 publicações, dois DVDs, um jogo e quatro CDs (p. 14).

Esses materiais seguiram para as escolas e para os núcleos pedagógicos acompanhados por um guia, com sugestões de atividades preventivas para Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo² (HTPC) e para sala de aula, que apresenta cada tema e a lista de materiais relacionados com eles (consultar http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/Arte_comunidade_prevencao.pdf). Esta primeira análise debruçou-se predominantemente sobre esse guia.

A expressão literária do raciocínio desenvolvido no trabalho de análise consistirá no confronto da ficha de documentação, abaixo proposta, com os referenciais teórico e metodológico.

A sistematização da ficha de documentação, será apresentada em caráter de pré-análise, pois contém informações resultantes de procedimentos da sua leitura (Marin, 2001, p. 5).

Tabela 3

Ficha de Documentação para Análise dos Dados

Autor	Fundação para o Desenvolvimento da Educação.
Título	Projetos Comunidade Presente e Prevenção Também se Ensina: sugestões de atividades preventivas para HTPC e sala de aula.
Editora	Diretoria de Projetos Especiais da FDE.
Natureza	Guia oficial com sugestões de atividades, pautadas no eixo central dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e inseridos nos temas transversais, com metodologia participativa, que permite a abordagem das temáticas pelos/as educadores/as de todas as disciplinas.
Finalidade	Favorecer as reflexões e práticas voltadas para o cuidado pessoal e coletivo, bem como a proteção, a liberdade e a dignidade das pessoas,

² A Resolução SE nº 08 de 2012, que dispôs sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino de São Paulo, alterou a duração das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que passaram a ter apenas 50 minutos, e não mais 60 minutos, como antes. Desse modo passaram a ser denominadas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). No entanto esta pesquisa manteve a denominação antiga para evitar divergências em relação ao título da principal obra de análise.

	principalmente aquelas mais vulneráveis a situações de violência e agravos à saúde.
Temas	Tema 1: consumo consciente; Tema 2: adolescências e sexualidades; Tema 3: gêneros e preconceitos; Tema 4: bullying e outras violências; Tema 5: álcool, tabaco e outras drogas; Tema 6: prevenção às DSTs, HIV e AIDS.
Organização	A primeira parte apresenta um texto introdutório sobre cada um dos temas e a lista de materiais que foram encaminhados; a segunda parte, a caixa de ferramentas, apresenta cinco atividades para cada tema, uma construção coletiva, uma roda de conversa, uma oficina temática, um jogo dinâmico e um conjunto de ideias para a sala de aula.

Nota. Elaboração própria, com base no livro *Projetos Comunidade Presente e Prevenção Também se Ensina: sugestões de atividades preventivas para HTPC e sala de aula.*

Esse documento pode ser considerado um artefato ou produto cultural que representa o discurso da instituição no qual se insere. É portanto, um local onde os significados de gêneros e sexuais são marcados, contestados e rearticulados segundo a cadeia de interesse e as relações de poder que são estabelecidas.

A análise dos dados de uma pesquisa acadêmica implica, em um primeiro momento, organizar todo o material, “dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes”. E em um segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, “buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado” (Lüdke & André, 2013, p. 45).

Esta análise voltou-se para as representações de gênero e sexuais apresentadas no documento, bem como para a definição e a delimitação do que se entende por educação sexual, buscando-se inferir sobre os elementos que constituíram o relato empregado.

Os enunciados emergem das relações com o outro e configuram-se linguisticamente no discurso, ou, ainda, nos implícitos, não materializados em signos. Nesse contexto, a análise debruçou-se sobre trechos selecionados no referido material, que representam o discurso das instituições envolvidas:

Herman Voorwald, então Secretário da Educação do Estado de São Paulo:

Convido cada educador e cada educadora a refletir e a discutir com seus pares sobre esses assuntos, especialmente nas horas de trabalho pedagógico na escola (HTPC), de forma a incorporá-los em sua prática cotidiana, concorrendo para qualificar o processo de conscientização de nossos alunos em relação aos valores fundamentais da ética, da cidadania e de uma vida saudável. (FDE, 2012, p. 5)

O relato do então Secretário da Educação se mostra pouco abrangente e reluta em afirmar que os conteúdos podem ser desenvolvidos diretamente com os/as alunos/as. O relato parece intencionalmente comedido e tenta evitar qualquer tipo de polêmica. A visão higienista da educação sexual é reiterada por expressões como “conscientização” e “vida saudável”, como se os objetivos dos referidos projetos se restringissem aos cuidados com a saúde no sentido de evitar o contágio por DSTs.

Claudia Rosenberg Aratagy, Diretora de Projetos Especiais da FDE:

São anos tratando com coragem, discernimento e informação as questões mais delicadas e espinhosas que fazem parte das vidas dos jovens no convívio escolar. A rede estadual e seus educadores devem se orgulhar. Há dezesseis anos vimos encarando esses temas, de cabeça erguida, olhos nos olhos. Não fugimos dos assuntos polêmicos, não tapamos o sol com a peneira, não escondemos a sujeira debaixo do tapete. (. . .). E nós, educadores, pelo bem de nossos jovens e crianças, temos sempre de nos manter atentos e disponíveis para aprender a lidar com ela – a vida. (FDE, 2012, p. 6)

Esse segundo relato, apresenta-se mais informal e próximo ao/à educador/a e promove um apelo para o debate e para a reflexão. Em determinado trecho alerta que temas polêmicos serão contemplados e que devem fazer parte da prática de sala de aula.

Equipe do Departamento de Educação Preventiva:

Não resta a menor dúvida de que a escola é o espaço decisivo para a construção de uma consciência crítica e para o desenvolvimento sistemático de práticas direcionadas ao autocuidado, ao cuidado com os outros e com o mundo em que habitamos. (FDE, 2012, p. 13)

A citação acima reitera a que a educação sexual deve ocorrer na educação formal e que a escola se apresenta como local privilegiado para fomentar discussões acerca da sexualidade.

“É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material. É preciso ir mais a fundo, descrevendo mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente, *silenciados*” (Lüdke & André, 2013, p. 48). Desse modo pretendeu-se uma releitura dos dados coletados com o objetivo de desvelar significados implícitos, que será retomada nas próximas subseções.

Por conseguinte, os materiais didáticos distribuídos para as escolas e oficinas pedagógicas das DRE em 2012 estão listados a seguir:

Tabela 4

Relação dos Materiais Didáticos dos Projetos Comunidade Presente e Prevenção Também se Ensina (2012)

Título	Autor/a
A B C D E das hepatites virais para agentes comunitários de saúde	Ministério da Saúde
Adolescente: um bate-papo sobre sexo	Marcos Ribeiro
Adolescentes, jovens para a educação entre pares	Unicef, Unesco, UN FPA, Unids
Álcool, cigarro e drogas	Jairo Bouer
Anjos no aquário	Júlio Emílio Braz
Bullying e cyberbullying: o que fazemos com o que fazem conosco?	Maria Tereza Maldonado
Bullying: intimidação no ambiente escolar e virtual	Alexandre Ventura e Cleo Fante
HQ SPE	Unesco, Ministério da Saúde e Ministério da Educação
Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores	Antônio Ozório Nunes
Corpo, gênero e sexualidade	Dagmar Meyer e Rosangela Soares (organizadoras)
Criança e consumo	Instituto Alana
Era uma vez uma família (DVD)	Instituto Promundo
Eu sou assim, viu?	Márcia Leite
Em seu lugar (jogo)	Instituto Promundo;
Manual de Prevenção das DST/HIV/AIDS em Comunidades Populares	Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde e Programa Nacional de DST e AIDS
O jeitão da turma	Alina Perlman
Pai? Eu?	Tânia Alexandre Martinelli

Preconceito contra a mulher: diferença, poemas e corpos	Sandra Azeredo
Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade	Marco Aurélio, Máximo Prado e Frederico Viana Machado
Uso de drogas e prevenção: da desconstrução da postura proibicionista às ações redutoras de vulnerabilidade	Marcelo Sodelli

Nota. Elaboração própria, com base no livro *Projetos Comunidade Presente e Prevenção Também se Ensina*: sugestões de atividades preventivas para HTPC e sala de aula.

2.5.2 Levantamento de campo.

Com relação ao levantamento de campo, ao todo 44 professores/as responderam ao formulário, contemplando 17 escolas diferentes dentre as 40 consultadas.

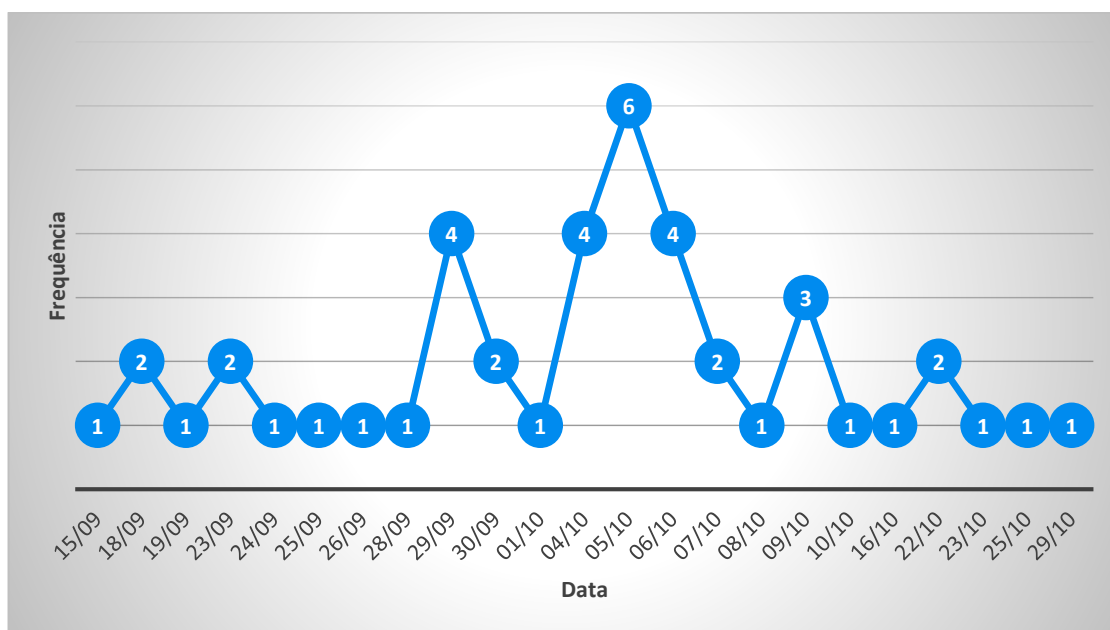


Figura 1. Frequência de Respostas do Formulário. Elaboração própria.

Em relação ao segundo momento de coleta, apenas quatro dos/as 16 professores/as que compreendiam a população para esta fase, responderam ao questionário.

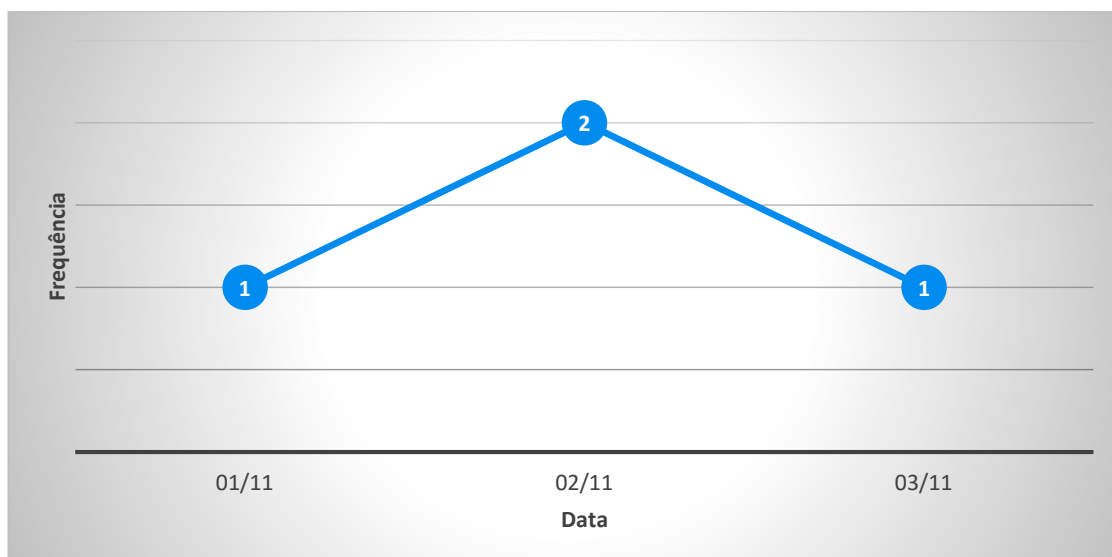


Figura 2. Frequência de Respostas do Questionário. Elaboração própria.

Esta análise debruçou-se sobre os dados coletados junto aos/as professores/as nessas duas fases.

O perfil dos/as professores/as participantes foi traçado com base nos 44 formulários coletados. O primeiro nome dos/as participantes foi solicitado como medida organizacional e não será divulgado. O sexo/gênero dos/as participantes não foi questionado nos formulários, particularmente, pelo autor acreditar não ser uma informação relevante para as opiniões veiculadas.

Ao todo, 17 escolas foram contempladas por pelo menos um/a participante. Estima-se que esse número seja ainda maior, pois muitos/as professores/as lecionam em mais de uma escola.

Dois instituições que não estavam na relação inicial das escolas pesquisadas foram indicadas: a Fundação Casa e a Penitenciária Feminina e Masculina. Os dados coletados com esses formulários foram considerados, pois, na verdade, essas instituições estão vinculadas a escolas previamente listadas.

Dentre os participantes, nenhum tinha menos de 20 anos de idade; sete tinham mais que 20 e menos que 30 anos; 18 tinham mais de 30 e menos de 40 anos; 11 tinham mais de 40 e menos de 50 anos; e oito tinham mais de 50 anos.

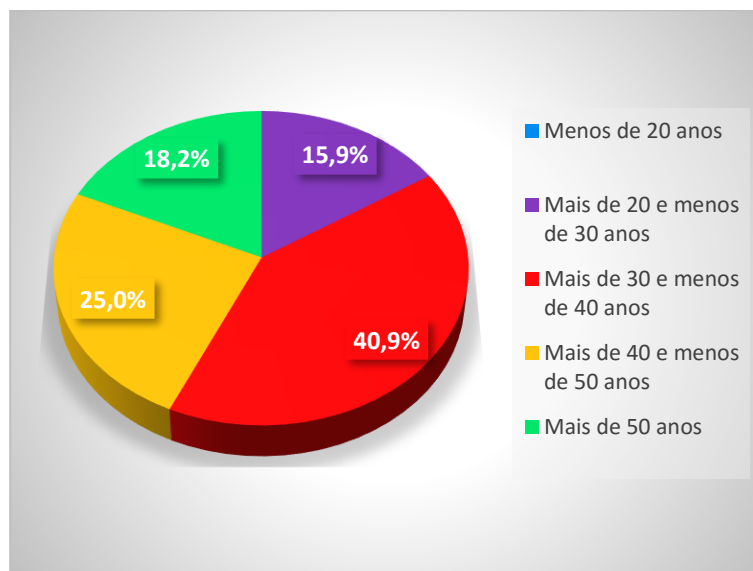


Figura 3. Questão: qual a sua idade? Representação das categorias das respostas da respectiva questão em porcentagens. Elaboração própria.

Verificou-se que a maior parte dos/as participantes tem mais de 30 e menos de 40 anos de idade, no entanto todas as faixas etárias esperadas foram contempladas em proporções significativas, permitindo uma análise representativa dos resultados.

Dentre os/as participantes, um lecionava na educação básica há menos de um ano; nenhum participante lecionava há mais de um e menos de três anos; oito lecionavam há mais de três anos e menos de cinco anos; oito lecionavam há mais de cinco anos e menos de dez; e 27 lecionavam há mais de dez anos.

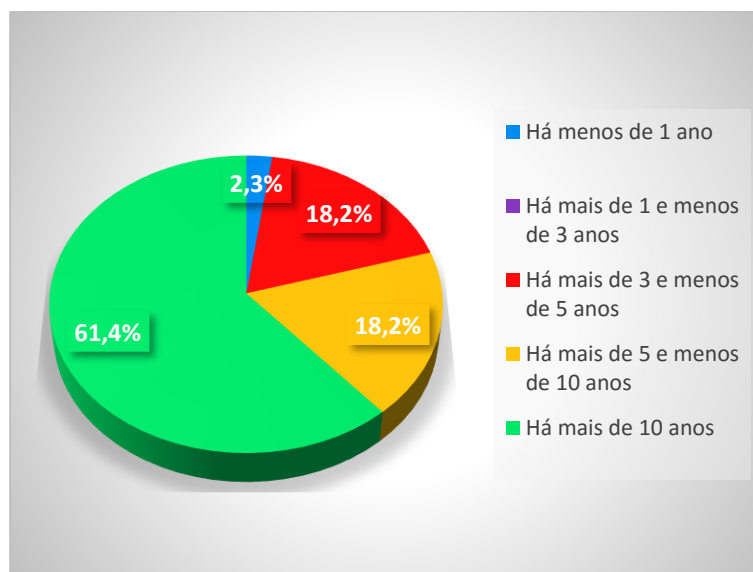


Figura 4. Questão: há quanto tempo você leciona?

Representação das categorias das respostas da respectiva questão em porcentagens. Elaboração própria.

Os dados revelam que 43 participantes atuam como professores/as na Educação Básica há mais de três anos. Desse modo, estão, em sua quase totalidade, bem familiarizados/as com a rotina escolar e puderam fornecer dados fidedignos.

Dentre os/as participantes, todos tinham pelo menos a graduação completa, sendo que 17 tinham a graduação como maior nível de escolaridade; três tinham pós-graduação em nível de aperfeiçoamento; 20 tinham pós-graduação em nível de especialização; quatro tinham pós-graduação em nível de mestrado. Nenhum participante tinha pós-graduação em nível de doutorado.

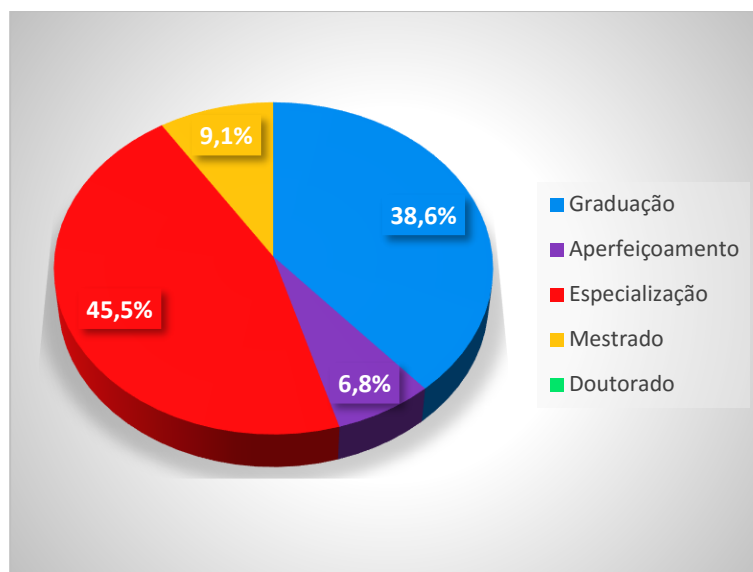


Figura 5. Questão: qual a sua escolaridade?

Representação das categorias das respostas da respectiva questão em porcentagens. Elaboração própria.

Esses dados revelam que 40 participantes não possuem os graus de mestrado ou de doutorado e que 17 possuem a graduação como maior grau de escolaridade. Pode-se inferir que a prática de sala de aula de uma parcela representativa dos/as participantes baseia-se fundamentalmente na formação inicial e na experiência profissional.

Desse modo a formação continuada dos/as professores sobre a educação sexual deve ser fortalecida, em particular, com a oferta de cursos nas modalidades de extensão universitária, de aperfeiçoamento e de especialização. Ademais, os cursos de licenciatura devem aprimorar suas grades para poderem contemplar a educação sexual como objetivo vinculante.

Por outro lado, fica evidente o sucateamento do ensino público no Brasil, ao passo que professores/as com níveis de pós-graduação tendem a buscar melhores oportunidade de trabalho, tornando a carreira nessa modalidade de ensino uma fase provisória na vida desses/as profissionais.

Dentre os/as participantes, dez pertenciam à área das ciências da natureza (Ciências Físicas e Biológicas); nove pertenciam à área das ciências sociais (Geografia e História); 25 pertenciam à área das linguagens e códigos (Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna – Inglês – e Língua Portuguesa) e 13 pertenciam à área da Matemática.

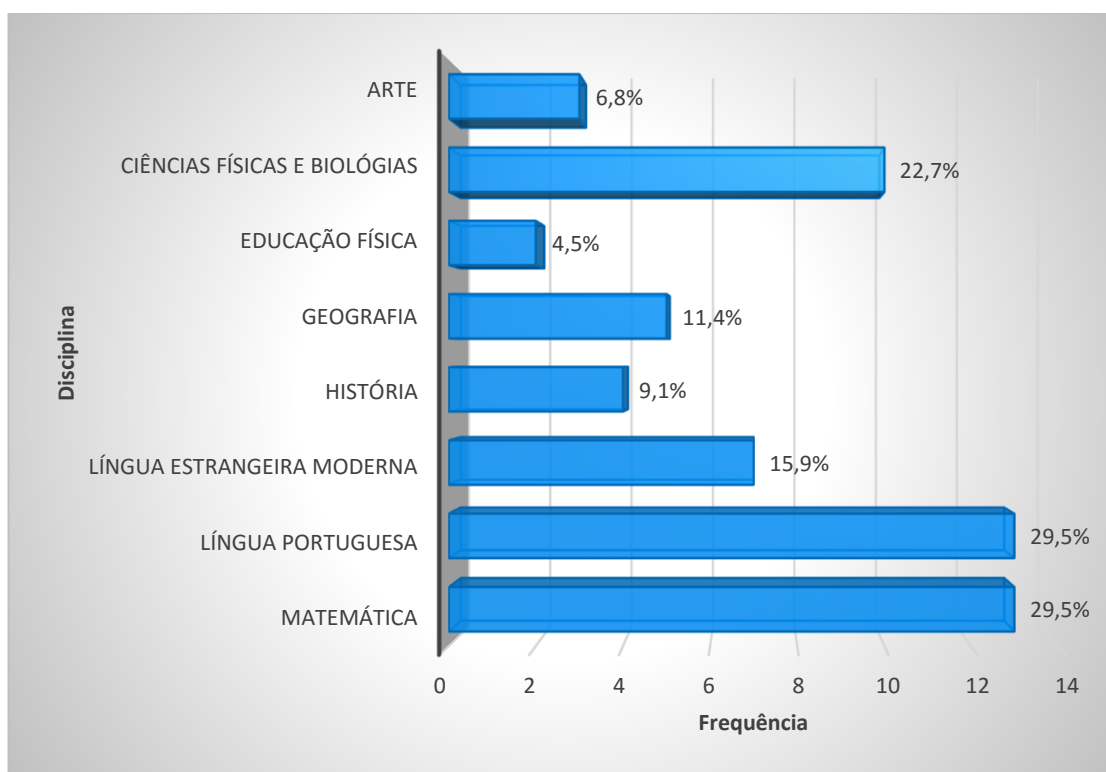


Figura 6. Questão: qual(is) a(s) disciplina(s) em que você atua? Representação das categorias das respostas da respectiva questão em porcentagens. Elaboração própria.

Todas as disciplinas da grade curricular do Ensino Fundamental II foram representadas por pelo menos um/a participante, sendo que 13 participantes lecionam duas disciplinas distintas, como ocorre com os/as professores/as de Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, por exemplo. Portanto, a soma das respostas, naturalmente, ultrapassa o número de participantes.

Atribui-se o maior número de respostas nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa ao fato de que há, proporcionalmente, mais professores/as dessas disciplinas nas

escolas, de acordo com a demanda de aulas; na disciplina de Ciências Físicas e Biológicas ao fato de que a disciplina possui maior articulação com os conteúdos sobre sexualidade, gerando maior interesse dos/as participantes. De forma análoga, credita-se a pouca participação de professores/as de outras áreas do conhecimento à falta de interesse ou de compromisso pela temática.

Outras respostas, como Sociologia, Química e Biologia surgiram e foram descartadas, pois essas disciplinas, pertencem, exclusivamente, à grade curricular do Ensino Médio.

Dentre os/as participantes, 23 lecionam aulas para o 6º ano do Ensino Fundamental II, correspondente à antiga 5ª série; 33 ministram aulas para o 7º ano; 37 para o 8º ano; e 33 para o 9º ano.

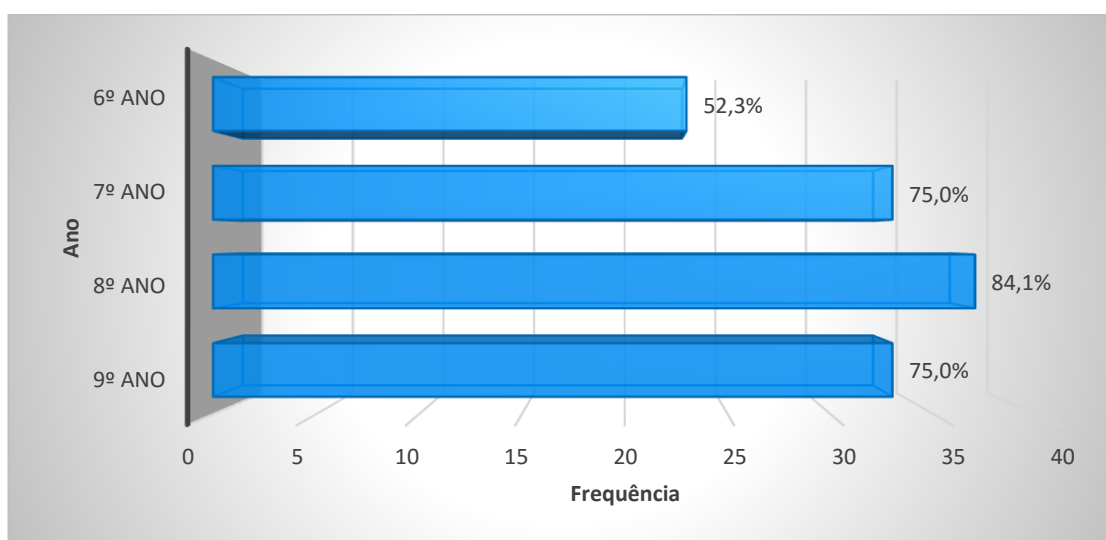


Figura 7. Questão: em qual(is) ano(s) você ministra aulas? Representação das categorias das respostas da respectiva questão em porcentagens. Elaboração própria.

É importante ressaltar que a maior parte dos/as participantes lecionam aulas para várias turmas distintas, portanto, a soma das respostas, naturalmente, ultrapassa o número de participantes.

Os dados apontaram que 37 participantes atuam no 8º ano do Ensino Fundamental. Esse dado é relativamente importante, ao passo que os/as alunos/as desse ano têm contato com alguns conteúdos relacionados com a educação sexual, dentro dos conteúdos curriculares previstos para a disciplina de Ciências Físicas e Biológicas.

Devidamente estabelecido o perfil dos/as participantes do levantamento, dar-se-á início à apresentação e análise das respostas obtidas com a apresentação dos resultados estruturada com base nas questões propostas pelo formulário, que podem ser consultadas nas legendas de cada figura.

A primeira questão trata da importância atribuída aos temas relacionados à sexualidade:

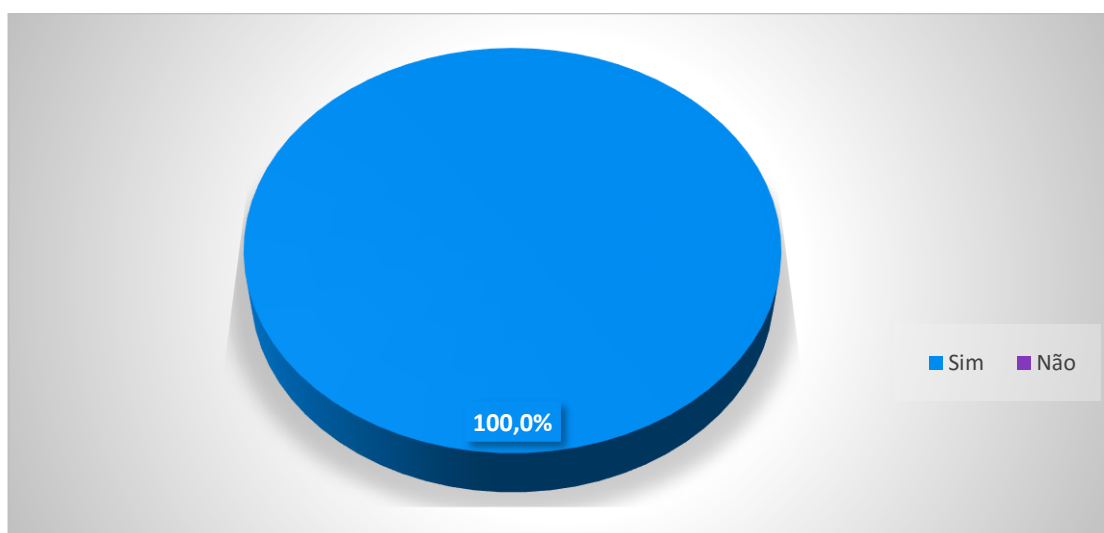


Figura 8. Questão: você acha importante o desenvolvimento de temas relacionados à sexualidade na escola? Representação das categorias das respostas da respectiva questão em porcentagens. Elaboração própria.

Todos/as os/as participantes afirmaram que acham importante o desenvolvimento de temas relacionados à sexualidade na escola. Esse dado aponta para o interesse pela temática, mas não necessariamente mostra que os/as participantes estão comprometidos/as com a

implementação da educação sexual no ensino escolar. Por outro lado, naturalmente, o/a participante com opinião contrária pode não ter manifestado interesse pela pesquisa.

A segunda questão está relacionada com os/as profissionais que devem desenvolver ações em educação sexual na escola:



Figura 9. Em sua opinião, qual(is) profissional(is) deve(m) desenvolver ações em educação sexual na escola? Representação das categorias das respostas da respectiva questão em porcentagens. Elaboração própria.

Diversos/as participantes, 26 deles/as, relataram que os/as professores/as de todas as disciplinas devem desenvolver ações em educação sexual. No entanto, 13 participantes acreditam que essa é uma função exclusiva do/a professor/a de Ciências Físicas e Biológicas. Esse dado mostra que os/as professores/as de outras disciplinas estão parcialmente

comprometidos com o desenvolvimento de ações em educação sexual dentro de suas disciplinas curriculares.

Outra categoria bastante contemplada, apontada por 26 participantes, responsabilizou os/as educadores/as sexuais, ou seja, os/as profissionais com capacitação específica pelo tratamento da temática, o que remete à importância do mestrado profissional em Educação Sexual para o cenário educacional brasileiro. Evidentemente, esses/as profissionais deveriam ocupar espaço no ambiente escolar garantido pela SEESP, bem como por meio de ações específicas em cada DRE.

Muitos/as participantes indicaram para o trabalho em educação sexual profissionais como enfermeiros/as, 22 deles/as, e psicólogos/as, 21 deles/as. Esses dados podem incentivar parcerias com os serviços da saúde e da psicologia, que devem ser pleiteadas junto às DRE pela comunidade escolar. De forma geral, essa rede de ações e de profissionais de diversas áreas do conhecimento articulados em função de ações em educação sexual torna-se fundamental para o processo de escolarização.

No entanto esses mesmos dados podem mostrar que os/as professores/as estariam terceirizando uma função que apenas poderia atingir êxito quando eles/as se encontrassem comprometidos/as com as demandas da educação sexual. Afinal, os olhares de enfermeiros/as e de psicólogos/as podem estar mais interessados em ações preventivas, em um caráter biológico e higienista, que de forma alguma esgotam os conteúdos que devem ser abordados pela educação sexual. Esse dado reforça o caráter biologizante geralmente atribuído à educação sexual.

Como esperado, com base na questão anterior, todos os/as professores/as acham que ações em educação sexual devem ser desenvolvidas na escola, portanto a resposta “nenhum profissional” não foi assinalada.

A próxima questão trata das dificuldades encontradas ao implementar ações em educação sexual na escola:

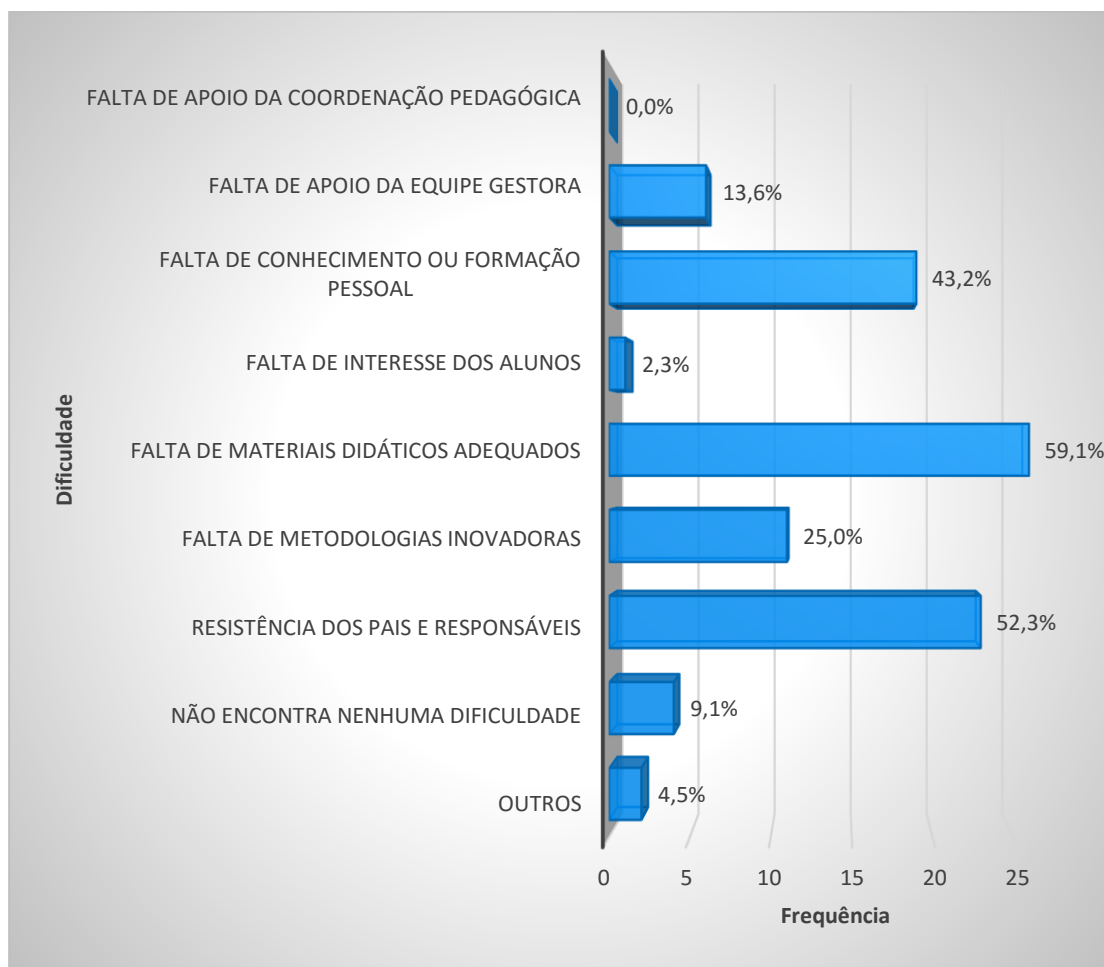


Figura 10. Questão: com base em sua experiência, qual(is) dificuldade(s) o professor encontra ao implementar ações em educação sexual na escola? Representação das categorias das respostas da respectiva questão em porcentagens. Elaboração própria.

Muitos/as participantes, 22 deles/as, relataram para a falta de materiais didáticos adequados como a principal dificuldade encontrada ao implementar ações em educação sexual. Esse dado ganha notoriedade em um cenário político onde ações e políticas relacionadas com a educação sexual são desestimuladas ou impedidas de serem

desenvolvidas no ensino escolar, como aconteceu com os materiais do Kit Anti-Homofobia do MEC, já tratado neste trabalho.

Outra categoria apontada por uma parcela significativa dos/as participantes, 23 deles/as, diz respeito à resistência dos/as responsáveis pelos/as alunos/as com relação aos conteúdos sobre sexualidade. Esse dado atesta a falta de respaldo pedagógico e legal para que os/as professores/as possam realizar ações em educação sexual nas escolas, ao passo que críticas e posturas defensivas dos/as responsáveis não encontram uma rede educativa articulada para serem esclarecidas e discutidas.

Os/as professores/as que desenvolvem ações em educação sexual, por vezes, são advertidos/as pela direção da escola onde atuam, por conta de posicionamentos contrários aos dos/as responsáveis pelos/as alunos/as, ao passo que o ensejo poderia subsidiar uma discussão ampla, envolvendo toda a comunidade escolar, com a intenção de orientar quanto aos benefícios da educação sexual para o desenvolvimento pleno dos/as educandos/as. No entanto, de forma geral, polêmicas são evitadas, propostas são desencorajadas e discussões são contornadas.

A falta de conhecimento ou capacitação pessoal foi apontada por 19 participantes como dificuldade enfrentada. De modo geral, os/as professores precisam recorrer a cursos nas modalidades de aperfeiçoamento e de especialização para adquirirem uma formação específica em educação sexual, já que essa temática, de fato, não é contemplada na formação inicial dos/as professores/as. Esse dado atesta a importância de propostas de formação continuada sobre educação sexual para professores/as em exercício, à exemplo do que têm feito alguns sistemas de ensino, porém de forma ainda incipiente.

Alguns dados apresentam aspectos positivos quanto à implementação da educação sexual no espaço escolar, em particular, pelo fato de 4 participantes não encontrarem qualquer dificuldade nesse sentido. Outro aspecto importante, tem relação com a pouca

resistência atribuída aos gestores/as e coordenadores/as com relação às ações com educação sexual. Apenas 6 participantes relataram encontrar resistência por parte da equipe gestora e nenhum/a participante relatou encontrar resistência por parte da coordenação. Além disso, ficou demonstrado que a falta de interesse dos/as alunos/as pela temática não configura uma dificuldade para a educação sexual, pois essa categoria foi apontada por apenas um/a participante.

Duas categorias que não estavam previstas foram apontadas pelos/as professores/as: falta de sensibilidade e “jogo de cintura” dos/as professores/as e falta de maturidade dos/as alunos/as, sendo que ambas poderiam ser minimizadas com propostas de formações pedagógicas e de campanhas de conscientização.

A questão seguinte está relacionada com a importância de cada tema para o trabalho em educação sexual:

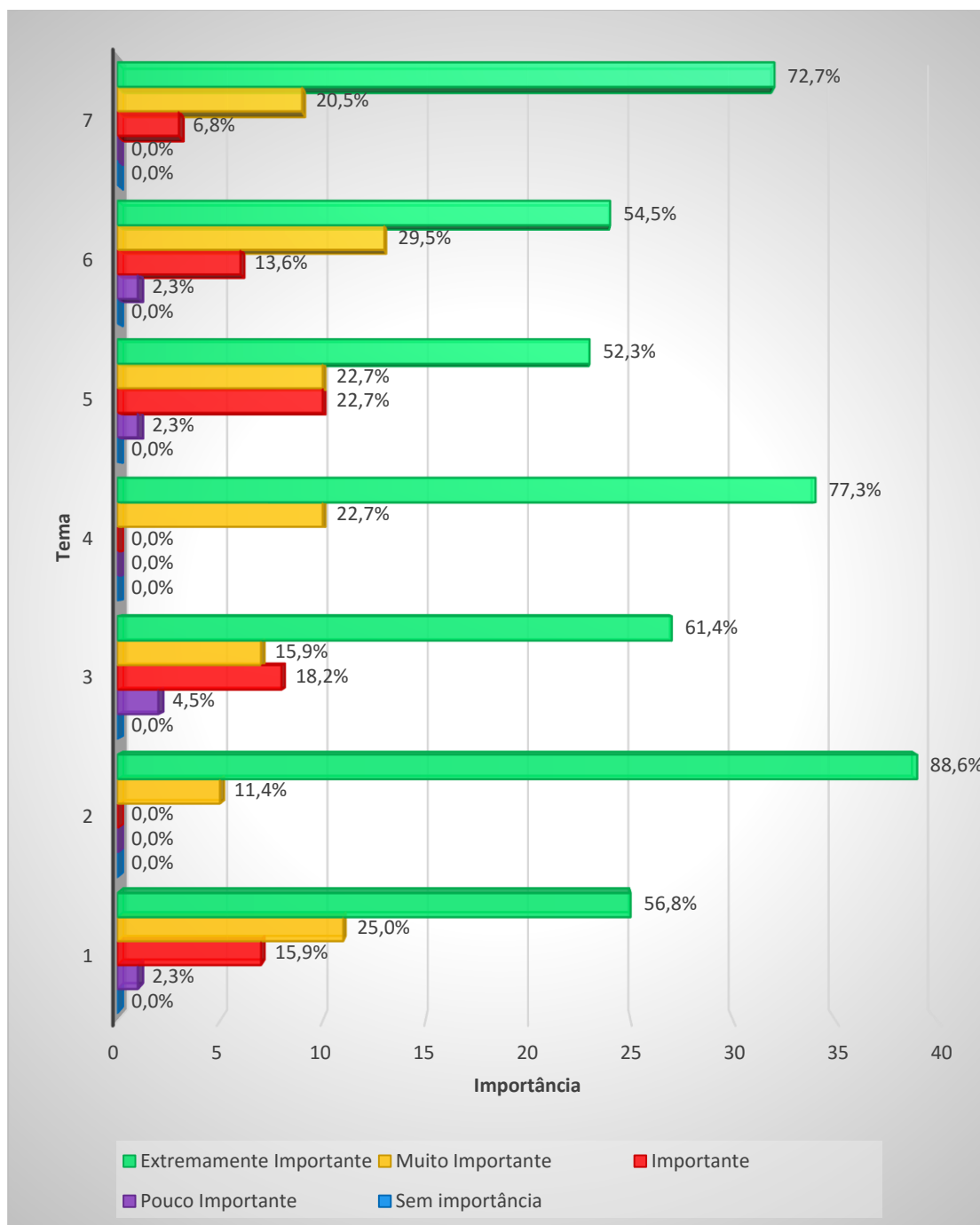


Figura 11. Questão: em sua opinião, qual a importância de cada tema para o trabalho em educação sexual? Representação das categorias das respostas da respectiva questão em porcentagens. Eixo vertical: 1 Puberdade e mudanças na adolescência. 2. Doenças sexualmente transmissíveis. 3 Orientação sexual e identidade de Gênero. 4 Gravidez e métodos contraceptivos. 5 Questões de gênero. 6 Sexualidade precoce e erotização. 7 Abuso e violência sexual. Elaboração própria.

Uma média ponderada, onde a ocorrência de cada valor tem importância relativa, poderá facilitar a análise desses resultados. Para o cálculo, foram atribuídos para cada grau de importância pesos inteiros e diferentes entre si, com valores de zero a quatro, onde o maior peso está associado à maior importância.

Os índices obtidos permitiram estabelecer uma classificação de importância, onde os maiores índices apontam para os temas mais importantes:

- [38,86] Doenças sexualmente transmissíveis.
- [37,73] Gravidez e métodos contraceptivos.
- [36,59] Abuso e violência sexual.
- [33,63] Puberdade e mudanças na adolescência.
- [33,60] Sexualidade precoce e erotização.
- [33,42] Orientação sexual e identidade de gênero.
- [32,50] Questões de gênero.

Os valores absolutos de cada índice não têm relevância para essa análise que se preocupa com os seus valores relativos, ou seja em relação aos demais.

Verificou-se que os/as participantes priorizam ações preventivas e temas “biológicos” em vez daqueles que estão mais relacionados a conteúdos “sociais”. Foi atribuída maior importância aos temas: DSTs, gravidez e métodos contraceptivos; em oposição aos temas com menor importância: questões de gênero, orientação sexual e identidade de gênero. Esse dado reforça o caráter higienista e biologizante direcionado historicamente à educação sexual pelos discursos difundidos pela medicina, entre outras instituições.

A categoria relacionada com questões de gênero foi considerada menos importante que as outras categorias, o que pode representar uma resposta à disseminação sistemática de um discurso conservador contra a “ideologia de gênero”, que tem feito esse termo ser retirado de diversas propostas no âmbito educativo.

Ainda sobre essa questão, nenhuma sugestão de tema importante não contemplado pelas categorias foi apontada pelos/as participantes.

A próxima questão está relacionada com as ações em educação sexual:

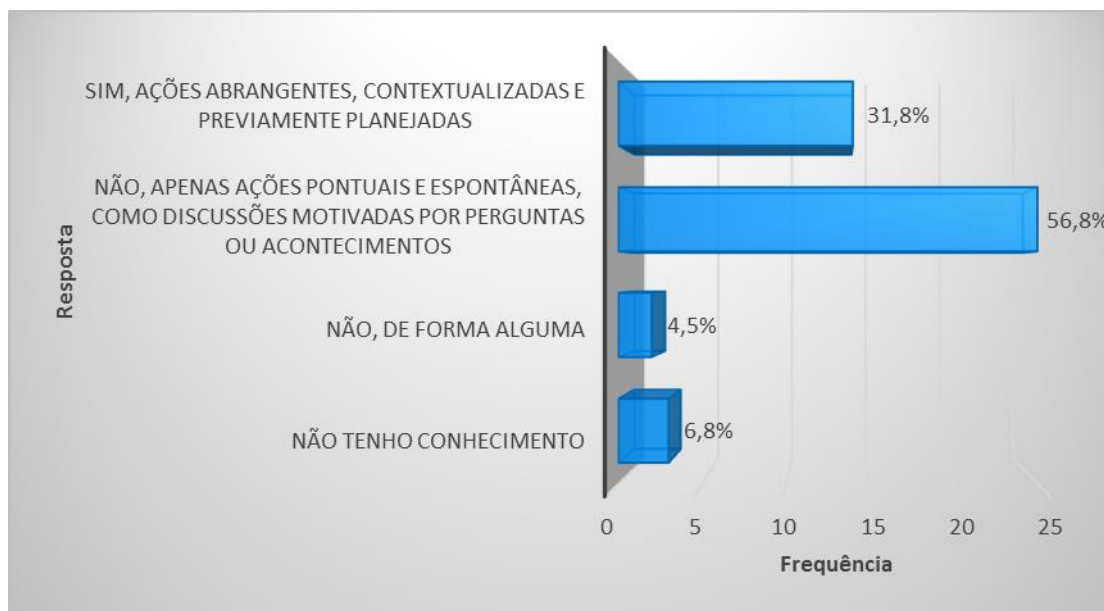


Figura 12. Questão: há em sua escola ações em educação sexual? Representação das categorias das respostas da respectiva questão em porcentagens. Elaboração própria.

De acordo com os dados, apenas 14 participantes relataram que ações em educação sexual são desenvolvidas nas escolas onde atuam, ou seja, ações contextualizadas e previamente planejadas, ao passo que essas ações deveriam ocorrer em todas as escolas do referido sistema de ensino.

Outros/as participantes, 25 deles/as, relataram que tratam de temas relacionados com a sexualidade pontualmente, motivada por questões espontâneas e situações cotidianas. No entanto, esse tratamento contempla uma forma superficial de abordar diversos conceitos que pode contribuir para a manutenção de normas opressoras e violências simbólicas muito mais do que as combater.

A próxima questão tem relação com os materiais dos projetos Comunidade Presente e Prevenção Também se Ensina:

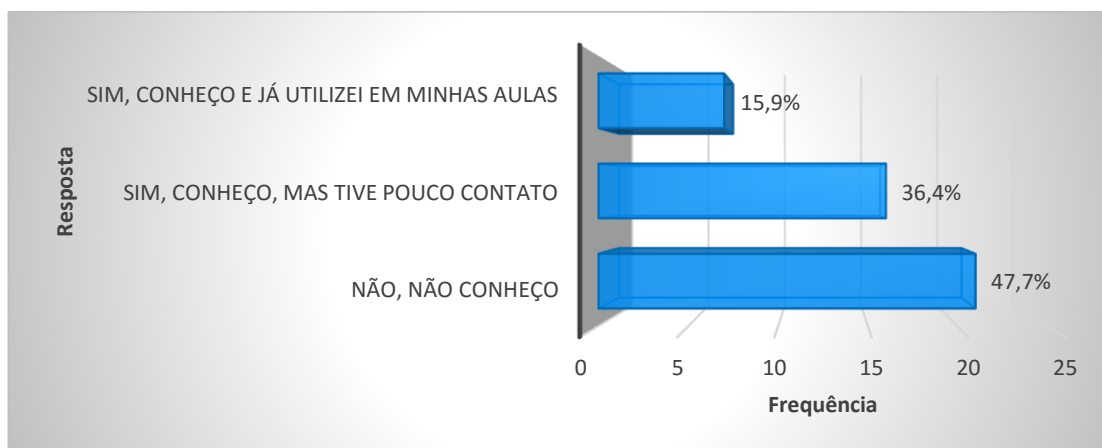


Figura 13. Questão: você conhece ou teve contato com os materiais dos projetos "Comunidade Presente" e "Prevenção Também se Ensina"? Representação das categorias das respostas da respectiva questão em porcentagens. Elaboração própria.

Os materiais dos projetos Comunidade Presente e Prevenção Também se Ensina compreendem os principais instrumentos para o desenvolvimentos de ações em educação sexual disponíveis nas referidas escolas. Contudo, poucos/as participantes, 7 deles/as, já utilizaram esses materiais em aula. Outros 21 participantes desconhecem totalmente a sua existência.

Esse dado aponta para uma divulgação desses materiais mal sucedida e para a falta de um trabalho pedagógico específico dentro das escolas da região estudada, e supõe-se que o mesmo ocorra nas escolas de todo o estado. De fato, os materiais didáticos sobre sexualidade são poucos e quando existem, de forma geral, ficam dentro de bibliotecas ou mesmo de depósitos sem qualquer utilidade, por conta da falta de uma ação específica articulada institucionalmente.

A próxima questão refere-se à disponibilidade de trabalho com a educação sexual quando em contato com os materiais dos projetos Comunidade Presente e Prevenção Também se Ensina, ou outros materiais didáticos:

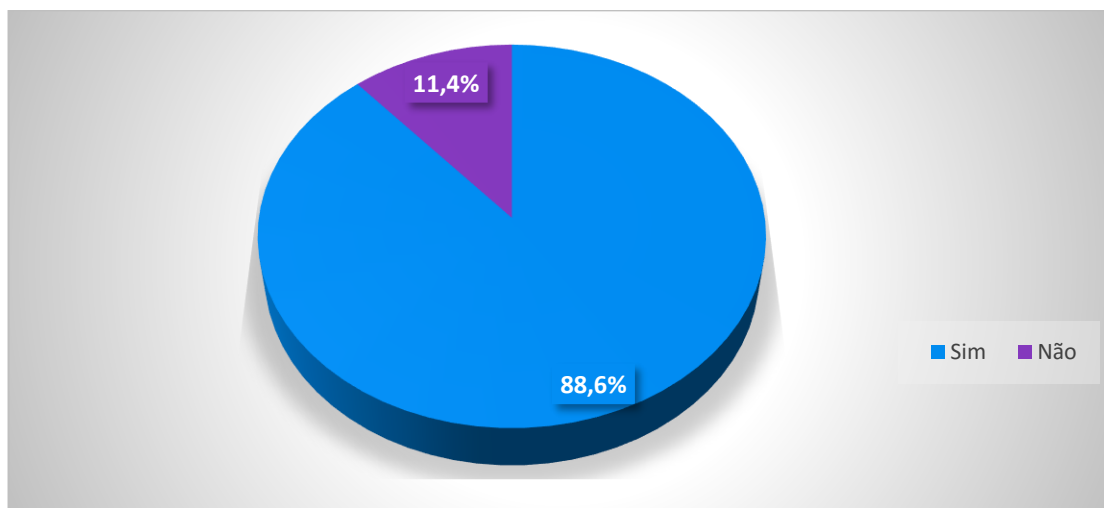


Figura 14. Questão: você trabalharia mais frequentemente com educação sexual se tivesse acesso a esses ou a outros materiais didáticos relacionados ao tema?

Representação das categorias das respostas da respectiva questão em porcentagens.
Elaboração própria.

Muitos participantes, 39 deles/as, relataram que trabalhariam mais frequentemente com ações voltadas para a sexualidade caso tivessem acesso aos materiais dos projetos Comunidade Presente e Prevenção Também se Ensina, bem com a outros materiais didáticos relacionados. Esse dado demonstra o comprometimento dos/as participantes com as demandas da educação sexual, incentivando a produção e a divulgação de cada vez mais materiais com esse fim.

A última questão do formulário está relacionada com as modalidades de materiais didáticos sobre sexualidade:

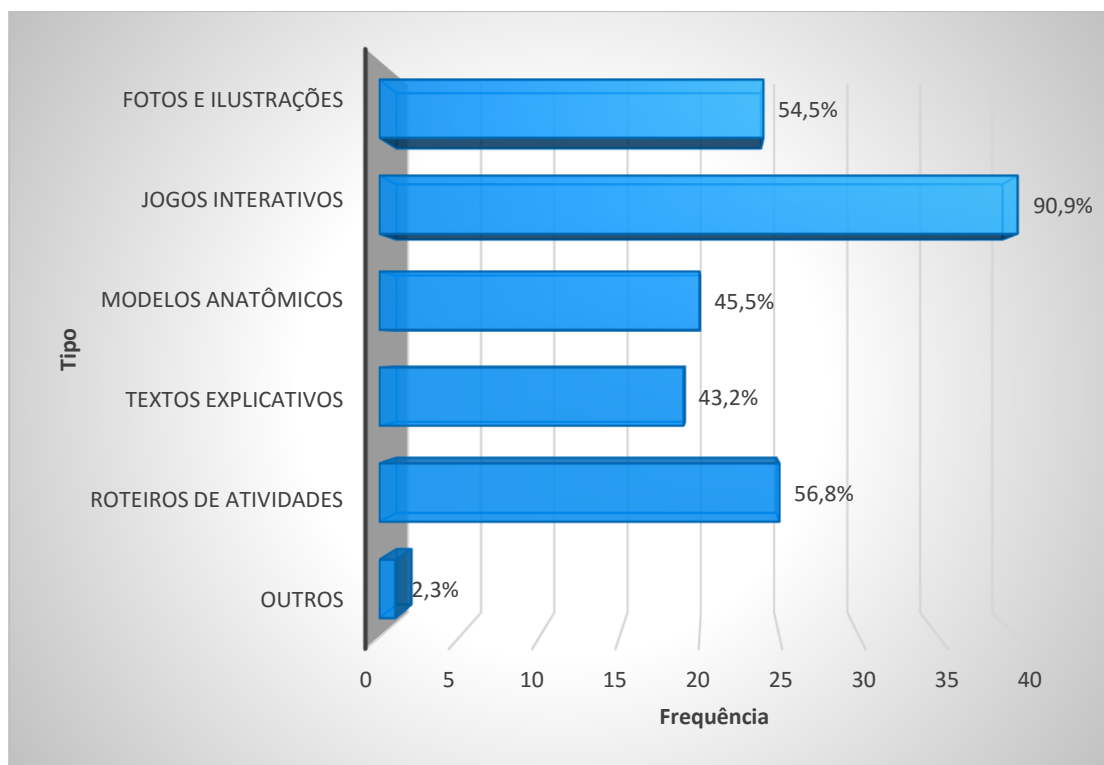


Figura 15. Questão: em sua opinião, que tipo de material didático seria mais útil para o trabalho com educação sexual? Representação das categorias das respostas da respectiva questão em porcentagens. Elaboração própria.

Essa questão tentou traçar um perfil dos materiais didáticos necessários para o trabalho com a educação sexual. A maior parte dos/as participantes relatou a necessidade de jogos interativos sobre temas relacionados com a sexualidade, como a modalidade de material mais útil para o trabalho docente.

Um/a dos/a participantes indicou como modalidade de material didático os materiais audiovisuais ou filmes. Essa categoria não estava listada e a sua ausência indica um viés na codificação das possibilidades, ao passo que poderia ter sido indicada por mais participantes, caso tivesse sido prevista.

Para prosseguir com a análise, serão apresentadas as respostas coletadas com base nos questionários. Esse instrumento contemplou questões discursivas e permitiu uma análise mais profunda sobre os fenômenos estudados.

Quatro professores/as responderam os questionamentos. Os nomes aqui utilizados são fictícios e foram escolhidos de modo a não ser possível definir o sexo/gênero dos/as participantes.

A explicitação será realizada com base na Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado”, construída por Moreira, Simões e Porto (2006). Os/As referidos/as autores/as defendem que descrever (a) relatos ingênuos, (b) identificar atitudes e (c) interpretar os significados dos relatos das pessoas sobre um determinado fenômeno, constituem fases de uma ferramenta fenomenológica importante para o entendimento do ser humano enquanto “ser-no-mundo” (Merleau-Ponty, 1994)

Em um primeiro momento o pesquisador preocupou-se com o entendimento dos relatos dos/as participantes que já encontravam-se pré-codificados por conta das questões geradoras do questionário. O relatos ingênuos (a), ou seja, “o discurso em sua vertente ‘pura’, não sofrendo neste momento nenhum tipo de polimento ou modificação” (Moreira, Simões, & Porto, 2006, p. 111), foram disponibilizados na seção **Apêndices** (ver o **Apêndice D**).

Em um segundo momento e de posse dos relatos dos participantes, o pesquisador procurou identificar atitudes (b), focando dois pontos principais: não perder de vista o sentido geral do relato e selecionar suas unidades mais significativas, procurando constituir indicadores e categorias que pudessem subsidiar a interpretação (Moreira, Simões, & Porto, 2006, p. 111).

Essa etapa será ilustrada, na Tabela 5, por meio de um quadro geral das ideias de cada participante, com base em categorias estabelecidas. Realça-se que as quatro questões foram agrupadas por grau de afinidade em dois blocos.

Tabela 5

Quadro Geral das Unidades de Significado

Por que você acha importante o desenvolvimento de temas relacionados à sexualidade na escola? Em sua opinião, quais são as contribuições da educação sexual para os/as alunos/as e para a comunidade?		
Trechos	Unidades de Significado	Categorias
<p>Ariel: <i>“Para o desenvolvimento psicológico dos alunos em relação a sua própria sexualidade...”</i></p> <p>Ariel: <i>“... entender melhor vários aspectos de sua vida íntima...”</i></p> <p>Darci: <i>“... permite um caminho de forma esclarecedora, educacional e segura para o aluno...”</i></p> <p>Darci: <i>“...comporta mecanismos para contribuir na conscientização e aprendizado do aluno...”</i></p> <p>Lucimar: <i>“Os alunos devem aprender com naturalidade a verdade sobre os assuntos de seu interesse...”</i></p>	<p>A educação sexual é importante para o desenvolvimento psicológico e para a vida íntima dos/as alunos/as</p>	<p>Desenvolvimento integral do/a aluno/a</p>
<p>Darci: <i>“... temos notícias, todos os dias, de mulheres e homoafetivos que sofrem estupros e violências.”</i></p> <p>Renê: <i>“... ser necessário esclarecer o que caracteriza um abuso, para que não tenhamos no futuro estupradores...”</i></p>	<p>Os conceitos desenvolvidos pela educação sexual permitem esclarecer aspectos que podem coibir violências e violentadores/as</p>	<p>Combate à violência</p>
<p>Darci: <i>“... ser um lugar [a escola] neutro em relação ao assunto.”</i></p> <p>Darci: <i>“... a Educação é uma porta aberta... ela é, ou deveria ser, neutra em relação a gênero, classe, etnia e credo.”</i></p> <p>Darci: <i>“... é [a escola] extensão da comunidade.”</i></p> <p>Lucimar: <i>“... é um assunto da natureza humana, do</i></p>	<p>A escola é um local específico para discussão de conceitos da natureza humana, como são os temas relacionados com a</p>	<p>Especificidade da escola</p>

<i>corpo humano e como tal deve ser tratado nas aulas regulares...</i>	sexualidade	
Ariel: “...questões patológicas...” Darci: “Caberia[m] aqui, também, para ajudar, políticas públicas em outras áreas, por exemplo, Saúde Pública mais ativa, permanente e efetiva...” Darci: “Propagandas em horários ‘nobres’ que esclareçam... mas o ano todo e não somente às vésperas do carnaval.” Renê: “Para que... os alunos saibam e se conscientizem a respeito da prevenção.” Renê: “Saúde pública.”	Os conteúdos da educação sexual são importantes para ações preventivas e para o autocuidado	Questão de Saúde Pública
Ariel: “... comportamentais ou sociais [questões].” Darci: “... o Brasil é conhecido como um país sem pudor com seu corpo...” Lucimar: “...em seus lares raramente esse tema é abordado e entre amigos muitos mitos e inverdades são disseminados.” Lucimar: “Crescer conhecendo seu corpo e sua natureza é fundamental para uma vida equilibrada.”	A sexualidade faz parte da vida social e do comportamento humano	Comportamento e sociabilidade
Como você acha que a administração pública estadual poderia contribuir para que a educação sexual seja implementada em um maior número de escolas da rede? Como você acha que as universidades poderiam contribuir para que a educação sexual seja implementada em um maior número de escolas da rede?		
Trechos	Unidades de Significados	Categorias
Darci: “...materiais fundamentais para dar qualidade ao trabalho.” Darci: “... pode usar [o governo] de estratégias que assegure como lei a educação sexual como disciplina.” Lucimar: “Oferecer aos professores materiais didáticos como torso, atlas do corpo humano, DVDs, CD-ROMs,	Materiais pedagógicos e estratégias de abordagem embasam e subsidiam práticas	Materiais didáticos

<p><i>filmes etc...”</i></p> <p>Lucimar: <i>“Elaborando materiais, dinâmicas...”</i></p>	<p>em educação sexual</p>	
<p>Darci: <i>“... investir no conhecimento de todos os professores, independentemente da disciplina.”</i></p> <p>Darci: <i>“...devem aprender [todos os professores] a serem neutros, isto é, sem opinião quando se trata de educação sexual como disciplina.”</i></p> <p>Darci: <i>“As aulas devem ser administradas por professores avaliados e capazes para a disciplina de educação sexual.”</i></p> <p>Darci: <i>“Devem ter consciência [todos os professores] que trata-se da saúde da população e não de sexo somente.”</i></p> <p>Lucimar: <i>“...grupos de atualizações com os pesquisadores são fundamentais para o crescimento dos docentes... chamar os professores para ouvi-los em suas experiências e colaborar nas formações...”</i></p> <p>Renê: <i>“Trabalhando o tema como parte da grade dos cursos...”</i></p>	<p>Professores/as com formação específica dominam os conhecimentos e estratégias para o trabalho com a educação sexual</p>	<p>Treinamento e formação docente</p>
<p>Ariel: <i>“... investir em projetos que visem a participação ativa dos alunos... inserindo os alunos nas atividades desenvolvidas nas escolas..”</i></p> <p>Ariel: <i>“... fazendo-os [os alunos] alunos monitores... os adolescentes tem uma tendência a aceitar melhor essas questões de sexualidade desde que sejam passadas de forma espontânea e por pessoas da mesma faixa etária.”</i></p>	<p>A participação ativa e a mediação de alunos/as é fundamental para motivar seus pares e potencializar as aprendizagens</p>	<p>Mobilização dos/as alunos/as</p>
<p>Darci: <i>“... pode-se na hora da matrícula, os pais responderem questionários que os levem a entender sobre a necessidade da educação sexual como disciplina.”</i></p> <p>Renê: <i>“... é mais difícil em casa do que na escola... em casa, ao que me parece, isso ainda é tabu.”</i></p>	<p>Os/As responsáveis pelos/as aluno/as precisam estar engajados com os objetivos da educação sexual</p>	<p>Envolvimento da família</p>

<p>Ariel: “... <i>desenvolvam</i> [os pesquisadores] <i>mais projetos de pesquisa dentro das unidades escolares... As universidades estão muito distantes de nós...</i></p> <p>Darci: “<i>Ter profissionais da área de saúde para orientações...</i>”</p> <p>Darci: “... <i>é viável por exemplo, futuros profissionais das áreas sociais (saúde e humanas) atuarem em escolas públicas...</i>”</p>	<p>Profissionais e pesquisadores/as de diversas áreas devem colaborar com ações e com projetos em educação sexual no espaço escolar</p>	<p>Intervenções na escola</p>
---	---	-------------------------------

Nota. Elaboração própria.

Por fim o pesquisador passou para a análise interpretativa (c) do fenômeno, buscando sua essência. Nesse ponto, reveladas as unidades de significado e categorias, bem como as convergências e divergências dos relatos, ocorre o desvelamento de ideologias e intenções (Moreira, Simões, & Porto, 2006, p. 111).

A primeira questão tratou sobre a relevância da educação sexual para o ensino escolar e mostrou o comprometimento dos/as participantes com os princípios da educação sexual no ambiente escolar.

A segunda questão tem uma função complementar em relação à primeira. Esperava-se que os/as participantes pudessem explicitar suas posições com exemplos cotidianos.

De fato, em vários momentos, os/as participantes relataram situações de sala de aula que complementaram as crenças e opiniões apresentadas inicialmente. Particularmente, os/as participantes compartilharam as dificuldades e as muitas variáveis envolvidas no trato da educação sexual: “... *este é um trabalho longo e de muitos anos mas que deve iniciar-se por algum meio e a Educação é uma porta aberta*” (Darci).

Para a discussão dessas questões foram elencados cinco categorias que contemplam os motivos que tornam a educação sexual importante dentro do ambiente escolar de acordo com os relatos dos/as quatro participantes. As categorias destacadas contemplam unidades de

significado, em que a primeira trata da importância dos conteúdos voltados para a sexualidade para o desenvolvimento dos/as alunos/as nos âmbitos educacional e psicossocial: “... ajuda os alunos a entender melhor vários aspectos de sua vida íntima, seja nas questões patológicas, comportamentais ou sociais” (Ariel).

Por conseguinte, contemplam aspectos da sociabilidade e de comportamentos inerentes para a vida cidadã: “o desenvolvimento de temas relacionados à sexualidade na escola, permite um caminho de forma esclarecedora, educacional e segura para o aluno, seja qual for a faixa etária, a classe social e o gênero” (Ariel).

Outro aspecto relevante levantado trata do combate à violência física e simbólica contra a mulher e contra os homossexuais. Nesse ponto a educação sexual tem importância no empoderamento dos sujeitos culturalmente violentados, bem como para a conscientização e educação para a multiplicidade de gênero e sexual: “além de ser necessário esclarecer o que caracteriza um abuso, para que não tenhamos no futuro estupradores que se sintam apenas ‘pegadores’” (Darci).

A especificidade da escola foi ressaltada por se tratar de um ambiente voltado para a discussão reflexiva de qualquer conteúdo da natureza humana, como naturalmente é o caso da sexualidade: “... é um assunto da natureza humana, do corpo humano e como tal deve ser tratado nas aulas regulares desde o Ciclo I” (Lucimar). No entanto, creditou-se à escola a qualidade da neutralidade o que de fato não ocorre ao passo que a cultura disseminada no ambiente escolar reflete as normas sociais naturalizadas na sociedade: “Além de ser um lugar neutro em relação ao assunto” (Darci).

A questão da saúde pública foi bastante elencada como uma das finalidades da educação sexual. Evidentemente, ações de prevenção devem integrar o cotidiano escolar, no entanto de forma alguma esgotam os objetivos e conteúdos da educação sexual: “Saúde

Pública mais ativa, permanente e efetiva, para obtermos um trabalho em conjunto, progressivo com resultados positivos, mesmo a longo prazo” (Darci).

As próximas questões buscam levantar as demandas dos/as professores/as quanto às contribuições necessárias. Parte-se do pressuposto de que o/a professor/a é a peça fundamental para que ações planejadas tenham êxito, e, portanto, devem ser constantemente consultados/as quanto às suas necessidades, podendo participar da construção e do direcionamento de políticas públicas.

Como esperado, os/as participantes relataram um distanciamento entre a academia e a prática de sala de aula e cobraram mais ações intervencionistas nesse espaço: *“só a teoria não ajuda a vivenciar os obstáculos que enfrentamos (. . .) As universidades estão muito distantes de nós” (Ariel)*; bem como mostraram-se insatisfeitos com as políticas públicas educacionais e com o autoritarismo de medidas que são apresentadas pela administração estadual: *“na Educação, tudo vem de cima pra baixo, isto é, quando é de interesse do poder público eles enfiam goela abaixo o que e como devemos ensinar, mas quando pedimos socorro para casos especiais respondem que temos que adaptar o currículo, a aula, o espaço etc” (Darci).*

Outras cinco categorias foram produzidas para mediar a análise desse segundo bloco de questões. Nesse ponto, foram contempladas ações reivindicadas pelos/as professores/as que manifestam interesse em trabalhar com temáticas voltadas para a educação sexual, como é o caso dos/as professores/as participantes desta pesquisa.

As categorias propostas contemplaram, entre outros pontos, a necessidade por materiais didáticos e por formações específicas e treinamentos para o trabalho com a educação sexual: *“Acredito que a administração pública deva investir no conhecimento de todos os professores, independentemente da disciplina” (Darci)*; *“Oferecer aos professores materiais didáticos como torso, atlas do corpo humano, DVDs, CD-ROMs, filmes etc... torna o ensino mais fácil e interessante” (Lucimar).*

Ademais, foram sugeridas intervenções externas de profissionais das áreas das ciências sociais e biológicas, bem como de pesquisadores/as e projetos de ação: *“é viável por exemplo, futuros profissionais das áreas sociais (saúde e humanas) atuarem em escolas públicas quando estão estudando a pedagogia do curso frequente. Durante três anos consecutivos, tivemos profissionais da área de enfermagem da USP-Ribeirão”* (Darci).

Os/As participante também realçaram a importância do envolvimento das famílias e da comunidade em ações em educação sexual, bem como a mobilização dos/as próprios/as alunos/as em prol de práticas contextualizadas: *“sempre que surge o assunto em minhas aulas, abordo o mesmo e acredito que meus colegas também. Mas em casa, ao que me parece, isso ainda é tabu”* (Renê); *“A administração pública deveria investir em projetos que visem a participação ativa dos alunos”* (Ariel).

Com base nas discussões aqui desenvolvidas será traçado na próxima subseção um panorama de possíveis medidas que poderiam contribuir com a efetivação da educação sexual no ambiente escolar brasileiro, bem como, serão apresentadas as propostas de intervenção desta pesquisa.

2.5.3 Proposta de intervenção.

Para além dos resultados desta pesquisa, realça-se um ponto que tem importância significativa dentro desse cenário: a ausência de uma educação sexual efetiva no ensino escolar pode decorrer da falta de legislações que tratam do tema, bem como da omissão do poder público, subalternizado pelo conservadorismo.

De acordo com os relatos dos/as professores/as participantes da coleta de dados a educação sexual constitui uma área tão relevante quanto as disciplinas curriculares e como tal deveria receber o mesmo tratamento, desde a educação infantil: *“... este é um assunto da*

natureza humana, do corpo humano e como tal deve ser tratado nas aulas regulares desde o Ciclo I” (Lucimar).

Dessa forma, os/as participantes pleiteiam uma legislação específica para o tratamento desse tema, reivindicação deferida por este autor: *“assim como o governo baixou uma lei que proíbe o uso de celulares nas escolas, o de fumar em ambientes fechados e usar cinto de segurança, pode usar de estratégias que assegure como lei a educação sexual como disciplina”*(Darci);

Ao mesmo tempo, os/as participantes reconhecem a dificuldade de iniciativas dessa natureza, no entanto reconhecem que a educação escolar desvela-se como o caminho adequado para o efeito desejado: *“por isso ventilei sobre a complexidade com que temos que lidar; sociedade, profissionais e órgãos públicos (. . .). Na minha opinião, este é um trabalho longo e de muitos anos mas que deve iniciar-se por algum meio e a Educação é uma porta aberta”* (Darci).

Nesse caminho, pode-se inferir a responsabilidade do poder público com base em experiências exitosas realizadas em outros países, e também com base nas experiências acadêmicas e profissionais dos/as envolvidos/as com esta pesquisa e, por fim, com base nos posicionamentos pessoal e político deste autor, pois esta pesquisa está comprometida com o contexto político social no qual está inserida.

Engana-se o/a pesquisador/a que acredita estar produzindo conhecimento puro, pois o ato de pesquisar, invariavelmente, está inserido em um contexto político, perpassado por crenças e valores pessoais. Afinal, como afirmou Rubem Alves (1980), *“todo ato de pesquisa é um ato político”* (p. 73), não sendo possível estabelecer-se uma separação asséptica entre os resultados da pesquisa e as concepções deste pesquisador. Esses pontos de contato, no entanto, enriquecem a pesquisa e são considerados no resultado final como variáveis estruturantes, sem invalidar os dados coletados e as discussões fomentadas.

Ademais, como incita Gil, “todo conhecimento do mundo é afetado pelas predisposições dos observadores” (Gil, 2008, p. 29). Nesse sentido, esta pesquisa assumiu, desde a sua formulação, que a educação sexual no espaço escolar, torna-se de fato relevante e fundamental para o desenvolvimento dos/as educandos/as e caminhou para desvelar mecanismos que podem garantir a sua implementação.

Nesse ponto, a solução proposta prevê uma mudança significativa no cenário nacional, quanto à educação sexual no ensino escolar, quando a mesma estiver respaldada por legislação específica com esse fim, a exemplo do que ocorreu com a implementação da lei que garantiu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no ensino escolar, a saber:

Em março de 2003, foi aprovada a Lei Federal n. 10.639, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. A Lei de 2003 altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com o objetivo de promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade, comprometida com as origens do povo brasileiro.

O artigo 26-A da referida lei define que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (Lei n. 10.639, 2003) e estabelece o conteúdo programático que deve ser contemplado:

“§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. (Lei n. 10.639, 2003)

A mesma lei também define que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Lei n. 10.639, 2003).

Segundo o Ministério da Educação (MEC), em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) determinou que a responsabilidade de regulamentar e desenvolver as diretrizes previstas pela lei 10.639 é dos Conselhos de Educação Municipais, Estaduais e do Distrito Federal. Ademais, cada sistema deve fazer o controle das suas unidades de ensino encaminhando um relatório de atividades ao MEC, à SEPPIR (Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial) e ao CNE anualmente (Lei n. 10.639, 2003).

Evidentemente, a implementação da referida lei não dissolveu o racismo no Brasil, ao passo que casos emblemáticos relacionados com a violência e a injúria racial constantemente repercutem nos meios de comunicação. No entanto seguramente foi um passo importante nesse caminho.

Muitos países ao redor do mundo, particularmente na Europa, já possuem legislações específicas com o objetivo da implementação da educação sexual na educação escolar. Certamente não se podem comparar as condições políticas e sociais de países desenvolvidos como a Noruega ou a Dinamarca com o cenário existente no Brasil. Contudo se pode usar Portugal como um parâmetro para essa análise.

Enfatiza-se que não se tem a intenção de menosprezar as condições socioeducativas do Brasil e de Portugal em comparação a outros países, mas, sim, percebe-se a semelhança entre os cenários desses dois países, fato que permitirá uma análise comparativa importante para esta discussão.

Assim como ocorre no Brasil, em Portugal a influência de partidos conservadores é representativa e norteia o desenho de legislações acerca de temas polêmicos como a educação sexual. No entanto, os primeiros passos em Portugal já foram implementados e o país encontra-se no caminho que se outorga aqui.

Em Julho de 2009, foi aprovada na Assembleia da República de Portugal a Lei n. 60 que estabeleceu o regime da educação sexual em meio escolar, definindo os objetivos da educação sexual na escola e o seu enquadramento curricular e organizacional.

Reafirmando a natureza obrigatória da educação sexual, a lei prevê que cada criança e jovem tenha um mínimo de horas de educação sexual em cada ano de escolaridade, sendo seis horas nos 1º e 2º ciclos e 12 horas no 3º ciclo e ensino secundário (Lei n. 60, 2009).

A lei de 2009 foi regulamentada por meio da Portaria n. 126-A de 9 de abril de 2010, que definiu os conteúdos da educação sexual para cada ciclo do ensino básico e secundário apresentados a seguir:

1º ciclo (1º ao 4º ano). Noção de corpo; O corpo em harmonia com a Natureza e o seu ambiente social e cultural; Noção de família; Diferenças entre rapazes e raparigas; Proteção do corpo e noção dos limites (. . .). **2.º ciclo (5º e 6º ano)** Puberdade – aspectos biológicos e emocionais; O corpo em transformação; Caracteres sexuais secundários; Normalidade, importância e frequência das suas variantes biopsicológicas; Diversidade e respeito; Sexualidade e género; Reprodução humana e crescimento; contraceção e planeamento familiar; Compreensão do ciclo menstrual e ovulatório; Prevenção dos maus tratos e das aproximações abusivas; Dimensão ética da sexualidade humana. **3º ciclo (7º ao 9º ano)** Dimensão ética da sexualidade humana (. . .); Compreensão da fisiologia geral da reprodução humana; Compreensão do ciclo menstrual e ovulatório; Compreensão do uso e acessibilidade dos métodos contraceptivos e, sumariamente, dos seus mecanismos de acção e tolerância (efeitos secundários); Compreensão da epidemiologia das principais IST [Infecções Sexualmente Transmissíveis] (. . .), bem como os métodos de prevenção (. . .); Conhecimento das taxas e tendências de maternidade e da paternidade na adolescência e compreensão do respectivo significado; Conhecimento das taxas e tendências das

interrupções voluntárias de gravidez, suas sequelas e respectivo significado;

Compreensão da noção de parentalidade no quadro de uma saúde sexual e reprodutiva saudável e responsável; Prevenção dos maus tratos e das aproximações abusivas.

Ensino secundário. Compreensão ética da sexualidade humana. (. . .). Compreensão e determinação do ciclo menstrual em geral, com particular atenção à identificação, quando possível, do período ovulatório, em função das características dos ciclos menstruais. Informação estatística, por exemplo sobre: Idade de início das relações sexuais, em Portugal e na EU [União Européia]; Taxas de gravidez e aborto em Portugal; Métodos contraceptivos disponíveis e utilizados; segurança proporcionada por diferentes métodos; motivos que impedem o uso de métodos adequados; Consequências físicas, psicológicas e sociais da maternidade e da paternidade de gravidez na adolescência e do aborto; Doenças e infecções sexualmente transmissíveis (. . .) e suas consequências; Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis; Prevenção dos maus tratos e das aproximações abusivas. (Portaria n. 126-A, 2010)

Uma legislação semelhante ofereceria respaldo ao/à professor/a que desenvolve ações voltadas para a sexualidade, bem como permitiria que toda a comunidade escolar pudesse discutir e refletir sobre a importância desses temas para o desenvolvimento dos/as estudantes.

Destaca-se, no entanto, que uma legislação específica pode engessar o ensino da educação sexual ao normatizá-lo de acordo com regras estabelecidas. Desse modo, ao tentar estimular práticas pedagógicas nesse campo de atuação, pode-se acabar por criar um instrumento sofisticado de controle social. Logo, essa proposta precisa avançar dentro de instâncias públicas comprometidas com uma educação de qualidade com equilíbrio e discernimento, no caminho de tornar o Brasil um país mais desenvolvido e justo.

No que concerne a este trabalho, foi elaborada uma proposta de intervenção que pretende contribuir pontualmente com esse cenário. Realça-se, nesse caminho, que a pesquisa

acadêmica e científica, particularmente no contexto de um mestrado profissionalizante, deve ocorrer no formato de pesquisa aplicada, ou seja, deve contemplar como característica fundamental “o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos” (Gil, 2008, p. 27).

Essa proposta foi delineada com base nos apontamentos realizados pelos/as professores/as participantes desta pesquisa. De acordo com a análise dos dados, a falta de materiais didáticos adequados caracteriza a principal dificuldade encontrada pelos/as professores/as ao implementarem ações em educação sexual no espaço escolar, categoria contemplada por 26 dos 44 participantes (ver a *Figura 10*).

Desse modo as ações propostas estão comprometidas com redução das dificuldades encontradas. A princípio, ocorrerá a divulgação de materiais didáticos em educação sexual existentes na literatura e por conseguinte a confecção de um material inédito que poderá subsidiar práticas diferenciadas.

Com base na primeira meta, elaborou-se uma carta aberta à comunidade escolar da região escolhida com o objetivo de divulgar os materiais didáticos em sexualidade levantados por esta pesquisa, bem como outros que possam subsidiar práticas em educação sexual no espaço escolar.

Essa carta será protocolada junto à referida DRE, no primeiro semestre de 2016. No entanto, ficará a critério da administração encaminhá-la para cada escola de sua jurisdição, de modo que essa ação não pode ocorrer sem a devida autorização.

Todavia o guia que acompanha os materiais dos projetos Comunidade Presente e Prevenção Também se Ensina, que apresenta sugestões de atividades preventivas para HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) e para sala de aula, como apresentado anteriormente, pode ser difundido livremente, já que integra políticas públicas aprovadas.

Esse guia será encaminhado, em sua versão digital, para todas as escolas que integraram esta pesquisa, e para os/as professores/as que disponibilizaram o contato de *e-mail* durante a pesquisa, autorizando futuras interações. Os materiais dos referidos projetos estão disponíveis nas escolas estaduais de toda a rede e podem ser buscados pelos/as professores/as quando confrontados com esse guia.

Com base na segunda meta, propõe-se a apresentação de uma proposta de material didático inédita que poderá ser desenvolvida para subsidiar práticas de sala de aula em educação sexual.

O desenvolvimento do referido material ocorrerá durante futuro doutorado, que será pleiteado ao término deste mestrado, ao passo que não haveria meios exequíveis (tempo, recursos financeiros e humanos, equipamentos etc.) para que fosse contemplado por esta pesquisa.

A proposta para esse material foi idealizada durante o período do mestrado, com base nos resultados desta pesquisa, e será apresentada mediante a descrição de sua estrutura, a saber: (a) modalidade; (b) objetivo; (c) conteúdo; (d) organização, e (e) dinâmica.

A modalidade (a) do material proposto dialoga com os apontamentos apresentados pelos/as professores/as durante a coleta de dados, ao mesmo tempo em que reflete as principais características sugeridas (ver a *Figura 15*).

Quando questionados sobre o tipo de material didático que seria mais útil para o trabalho com educação sexual, os/as professores/as participantes desta pesquisa apontaram para as categorias “Jogos” e “Roteiros de Atividades”, como as duas categorias mais contempladas (40 e 25 dos/as 44 participantes, respectivamente). Realça-se que cada professor/a podia assinalar mais de uma categoria na referida questão.

Esse material pretende, desse modo, integrar as duas categorias apontadas por meio de um jogo interativo e lúdico, devidamente embasado por um guia com orientações, no formato de roteiro.

Outro ponto de diálogo dessa proposta com os resultados da pesquisa (ver a *Figura 14*) reside no fato de que 39 dos 44 professores/as participantes responderam que trabalhariam mais frequentemente com educação sexual se tivessem acesso aos materiais dos projetos Comunidade Presente e Prevenção Também se Ensina, ou a outros materiais didáticos relacionados ao tema.

Nesse contexto, estima-se que um maior número de professores/as estarão inclinados a desenvolver ações em educação sexual, dado que iniciativas como a proposta por esta pesquisa legitimam e incentivam práticas de sala de aula.

O protótipo nasceu com o objetivo (b) de colaborar com a desconstrução de estereótipos que embasam preconceitos de gênero, promovendo discussões em torno das estruturas que fixam normas reguladoras e classificatórias.

Quanto aos conteúdos (c) tratados, a proposta do material contempla a representação do corpo como a base onde estariam inscritas representações produzidas culturalmente. Nesse contexto, o termo corpo não se refere somente à materialidade biológica, mas a um conjunto de operações.

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. (. . .) o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas, sempre à descoberta e a serem descobertas. (Goellner, 2008, p. 28)

Não são, portanto, as características biológicas que o definem, mas fundamentalmente os significantes sociais, culturalmente produzidos. O corpo não é dado *a priori*, ele é o resultado de produções culturais que ocorrem em diferentes espaços e tempos (Goellner, 2010, p. 73).

Desse modo, o material será elaborado com a proposta de elucidar como ocorre o processo de atribuição de significados sexuais e de gênero ao corpo biológico, por meio de uma dinâmica representativa e participativa.

A proposta do material visa desestabilizar categorias culturalmente engessadas por normas reguladoras e representadas por binarismo, que, de forma alguma, representam a multiplicidade de identidades sexuais e de gênero da contemporaneidade, bem como não representam aqueles que não se vinculam a identidades estruturantes. Em síntese, trata-se de uma proposta que contempla o entranhamento como desestabilizador de esteriótipos e fomentador de reflexões.

A princípio, em relação à sua organização (d), imaginou-se um quebra-cabeças onde as peças poderiam ser montadas em um tabuleiro produzindo corpos sexuados. Essa ideia evoluiu para o formato de um fichário em que as páginas pudessem ser justapostas formando as personagens por meio de uma dinâmica de transparência e sobreposição.

As páginas, ou peças, seriam subdivididas horizontalmente, setorizando as personagens representadas em cabeça, tronco, quadril e pernas. Cada peça poderia ser disposta separadamente sobre a base do fichário, ou do tabuleiro, permitindo a representação das diferentes possibilidades de combinações. Cada combinação produziria uma personagem única, que poderia ser chamada de avatar, uma identidade gráfica muito comum em redes sociais e em jogos eletrônicos *on-line*.

A dinâmica (e) do jogo caminharia no sentido do biológico para o cultural. Desse modo, a primeira peça do tabuleiro tratar-se-ia de um/a avatar sexuado/a, mas, livre de

qualquer marca social. Essa fase representaria o nascimento e o início do percurso de desconstrução e de reconstrução da identidade do/a avatar.

Ao nascer, esse/a avatar carregaria apenas suas características biológicas e poderia ser representado/a por um mulher ou por um homem. A representação dos órgãos sexuais feminino e masculino seriam as únicas características diferenciadoras.

Com a finalidade de problematizar e fomentar discussões em relação aos padrões binários de classificação, outras personagens surgiriam como possibilidades. Nesse ponto, um/a avatar em situação de intersexo permitiria avançar nas reflexões acerca das questões de gênero. Quando se usa o termo problematizar, enfatiza-se a necessidade de colocar em suspeição “verdades”, que podem não representar com fidedignidade a realidade. Trata-se, de fato, de normas instituídas e naturalizadas que, quando não questionadas, são reforçadas (Goellner, 2010, p. 77).

Acerca da intersexualidade, cabe esclarecer que se constitui como resultado de um desequilíbrio entre os fatores que determinam o sexo. Dessa forma, essas pessoas apresentam características sexuais ambíguas que podem ser associadas tanto ao feminino quanto ao masculino. Os casos de intersexualidade, são considerados anomalias da diferenciação sexual (ADS) e a incidência pode chegar a 1,7% dos nascimentos (Hester, 2004, p. 15).

Superadas as discussões de natureza biológica, a dinâmica avançaria em direção às reflexões do âmbito cultural. Esse momento representa a construção, a desconstrução e a reconstrução da identidade, em que ocorre a educação do corpo.

“O corpo é educado por meio de um processo contínuo e minucioso, cuja ação vem conformando formas de ser, de parecer e de se comportar. Educa-se o corpo na escola e fora dela (. . .), com recomendações, como, por exemplo, sobre o vestuário, a alimentação, o comportamento, a aparência, os gestos, a movimentação, as práticas sexuais, a saúde, a beleza, a qualidade de vida. (Goellner, 2010, p. 74)

Nesse contexto, os/as avatares poderiam ser aprimorados com a sobreposição de peças com representações de vestuários, cortes de cabelo, maquiagens, entre outros elementos, que poderiam estar associados a um gênero específico ou a nenhum deles.

Esse jogo permitiria a representação de travestis, transexuais, transgêneros e outras categorias estabelecidas socialmente. No entanto se assume como premissa recusar rótulos que possam aprisionar a essência em identidades caricaturizadas. Essas interações podem ser mediadas pelo/a professor/a, que poderá encadear objetivos específicos com base nos roteiros de atividades disponibilizados.

Em uma busca na literatura, não foi encontrado qualquer material, dispositivo ou mesmo *software* que contemple essa proposta. Porém se identificou um material de uma empresa espanhola que possui similaridades com a estrutura que o jogo pode apresentar.

O material em questão chama-se *Mescla y Combina* (em inglês *Mix & Match*) e foi desenvolvido pela empresa Tiger. Atualmente a *tienda* Tiger está presente em 25 países da Europa e no Japão, sendo que sua primeira loja foi inaugurada em 2008 em Madri, na Espanha (consultar <http://www.tiger-stores.es/>).

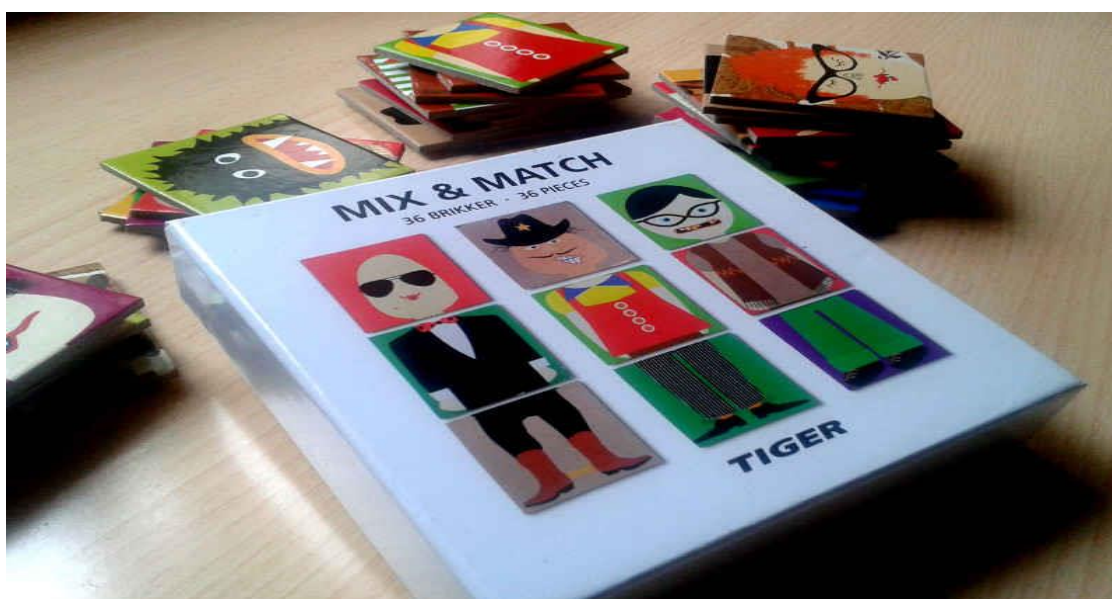


Figura 16. Fichas do Jogo Mix & Match. Retirado de

<http://www.profedelee.es/2013/05/mezcla-y-combina-los-personajes.html>

Trata-se de um jogo de fichas que contém 36 peças e 12 personagens diferentes divididos em cabeça, tronco e pernas. Desse modo se podem criar diversas identidades novas por meio da combinação das peças.



Figura 17. Avatares do Jogo Mix & Match. Retirado de

<http://www.profedelee.es/2013/05/mezcla-y-combina-los-personajes.html>

A proposta desse material está comprometida com os princípios da educação sexual. Nesse contexto, quando se tornar um material didático de fato, poderá subsidiar ações com base no enfrentamento de preconceitos, por meio da discussão e reflexão acerca da estrutura da cultura.

Considerações Finais

As considerações constituem o ponto terminal da pesquisa, para o qual convergem todas as análises e discussões desenvolvidas ao longo do trabalho. Esta seção representa portanto o fechamento da dissertação e deve demonstrar como os problemas de pesquisa e os objetivos articularam-se, por meio do método e com base nos referências adotados para a confirmação ou recondução das hipóteses estabelecidas.

A finalidade básica das conclusões é ressaltar o alcance e as consequências dos resultados obtidos. Por definição, deve fazê-lo com base em parâmetros desenvolvidos ao longo da pesquisa. Esta pesquisa propôs medir a frequência com a qual ocorre e a qualidade atribuída às ações em educação sexual no espaço escolar.

Atestou-se que uma parcela importante dos/as professores/as da rede pública do estado de São Paulo estão comprometidos/as com as demandas da educação sexual e que buscam implementar ações em suas práticas de sala de aula.

Bem como, comprovou-se a existências de materiais didáticos sobre sexualidade disponíveis em praticamente todas as escolas da rede. Esses materiais podem subsidiar ações de qualidade em educação sexual, sendo que muitos já encontram-se organizados em roteiros de execução.

Os estudos apontaram que as dificuldades encontradas são muitas, de forma que comprometem parcialmente a efetivação da educação sexual como constante no ensino escolar. No entanto, podem ser superadas com base em políticas públicas articuladas em redes de profissionais e de objetivos específicos, desde que haja a intencionalidade da instituição, bem como a conscientização da comunidade escolar.

Logo atesta-se que os objetivos estipulados foram contemplados ao passo que foram localizados os materiais didáticos sobre sexualidade disponibilizados institucionalmente

aos/às professores/as da rede estadual de ensino de São Paulo; bem como foram explicitadas e discutidas as percepções dos/as professores com relação à educação sexual e a sua relevância dentro do espaço escolar.

O estudo ainda foi capaz de elencar medidas significativas para que a educação sexual se torne uma constante efetiva na educação escolar; bem como apresentar propostas de intervenção que poderão subsidiar práticas de sala de aula sobre temas voltados para a sexualidade.

Por conseguinte, assume-se que os fenômenos observados fazem parte da natureza das ações educativas e estão intimamente atreladas às especificidades do sistema de ensino nacional, sendo possível sim, inferir uma generalização sobre eles, permitindo a replicação deste estudo em outros contextos.

Ademais, os resultados desta pesquisa apontam para caminhos amplamente difundidos na literatura que trata das questões de gênero e sexuais. Os resultados protelam uma ação pedagógica desconstrutiva das normas e estereótipos que reforçam violências contra grupos específicos culturalmente marginalizados.

Nesse contexto uma política pós-identitária conceberia mais do que uma forma alternativa de perceber a sexualidade, mas, sim, uma possibilidade de mudança epistemológica que promova um novo paradigma, por meio da desconstrução de binarismos.

Ademais, uma decorrência prevista desse processo implica no levantamento de novos questionamentos e que precisarão ser mais explorados em estudos futuros, assim como, o mesmo fenômeno pode ser analisado com base em parâmetros adversos. Nas considerações, portanto, convém indicar as questões que não puderam ser respondidas pela pesquisa. Esse parâmetro pode estimular outras pesquisas nesse sentido, que poderão reforçar, complementar ou refutar as conclusões apresentadas.

Nesse ponto, caberia uma nova pesquisa na modalidade observação ou pesquisa-ação, buscando analisar a educação sexual no ensino escolar, já que esse tipo de pesquisa poderia proporcionar dados mais próximos da realidade. Um estudo comparativo, considerando o ensino público e o particular, também poderia propiciar dados relevantes para esta análise.

Outras questões que surgiram durante a pesquisa, sobretudo com relação a legislações e documentos oficiais que tratam da educação sexual, poderiam subsidiar novas pesquisas. Uma pesquisa documental comparativa poderia debruçar-se sobre esses objetos traçando um panorama internacional. Conhecer as legislações e os documentos oficiais de países onde a educação sexual encontra-se prevista no currículo poderia desvelar caminhos a serem seguidos pelo Brasil.

Referências

- ABGLT. (25 de Maio de 2011). *Nota oficial da ABGLT e parceiras sobre o projeto escola sem homofobia*. Fonte: ABGLT:
<http://www.abglt.org.br/port/basecoluna.php?cod=246>
- Alves, R. (1980). *Conversas com quem gosta de ensinar* (7a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Alves-Mazzotti, A. J., & Gewandsznajder, F. (1999). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa* (2a ed.). São Paulo, SP: Pioneira.
- APA. (1994). *Publication manual of the American Psychological Association* (4th ed.). Washington, DC: Author.
- APA. (2012). *Manual de publicação da APA* (6a ed.). (D. Bueno, Trad.) Porto Alegre, RS: Penso.
- Bebeli, I. (2010). Gênero. Em R. Miskolci, *Marcas da diferenças no ensino escolar* (pp. 45-73). São Carlos, SP: EdUFSCar.
- Becker, B. S. (1976). *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Bento, B. (Maio-Agosto de 2011). Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, 19(2), 548-555.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto.
- Bourdieu, P. (1999). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.
- Brah, A. (Janeiro-Junho de 2006). Diferença, diversidade, diversificação. *Cadernos Pagu*(26).
- Brasil. (1998a). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Brasil. (1998b). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamenta: ciências naturais*. Brasília, DF: MEC/SEF.

- Brasil. (1998c). *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Brasil. (2004). *Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Combate à Discriminação.
- Butler, J. (1999). *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. Em G. L. Louro, *O corpo educado: pedagogia da sexualidade* (T. T. Silva, Trad., pp. 151-172). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Butler, J. (2010). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Conselho Nacional de Saúde. (2012). *Resolução n.466 de 12 de Dezembro de 2012*. Brasília, Brasil, 2012. Recuperado em 10 de janeiro, 2016 de http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html
- Denari, F. E. (1997). *O adolescente especial e a sexualidade: nem anjo, nem fera*. São Carlos, SP: PPGE/UFSCar. Tese de Doutorado.
- Epstein, D., & Johnson, R. (1998). *Schooling sexualities*. Buckingham: Open University Press.
- FDE. (2012). *Projetos Comunidade Presente e Prevenção Também se Ensina: sugestões de atividades preventivas para HTPC e sala de aula*. São Paulo, SP: FDE, Diretoria de Projetos Especiais.
- Ferrarezi, C. J. (2013). *Guia do trabalho científico: do projeto à redação final: monografia, dissertação e tese*. São Paulo, SP: Contexto.

- Foucault, M. (1999). *História da sexualidade I: a vontade de saber* (13a ed.). (M. T. Albuquerque, & J. A. Guilhon, Trans.) Rio de Janeiro, RJ: Graal.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a ed.). São Paulo, SP: Atlas.
- Goellner, S. V. (2008). A produção cultural do corpo. Em G. L. Louro, J. Felipe, & S. V. Goellner, *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (3a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Goellner, S. V. (Março de 2010). A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidade e o reconhecimento da diversidade. *Cadernos de Formação RBCE*, pp. 71-83.
- Goffman, E. (1963). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Hester, J. D. (2004). Intersex(es) and informed consent: how physicians rhetoric constrains choice. *Theoretical Medicine*, 25, pp. 21-49.
- Ikeda, D. (21 de Junho de 2014). *Brasil Seikyo*. Fonte: <http://www.brasilseikyo.com.br/frasedodia/496/>
- Laqueur, T. (1990). *Making sex: body and gender from greeks to Freud*. Cambridge & London: Harvard University Press.
- Lei n. 10.639, de 9 de Janeiro de 2003* (2003). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, Brasil, 2003. Recuperado em 10 dezembro, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm
- Lei n. 60 de 6 de agosto de 2009* (2009). Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar. Lisboa, Portugal, 2009. Recuperado em 20 de dezembro, 2015, de <https://dre.pt/application/file/493854>
- Louro, G. L. (Dezembro de 2000). Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, 25.

- Louro, G. L. (2013). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer* (2a ed.). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Lüdke, M., & André, M. E. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (2a ed.). São Paulo, SP: E.P.U.
- Luna, S. V. (1996). *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo, SP: Educ.
- Macedo, E. (2010). A cultura e a escola. Em R. Miskolci, *Marcas da diferença no ensino escolas* (pp. 11-38). São Carlos, SP: EdUFSCar.
- Marin, A. J. (2001). *Técnicas do trabalho de investigação em educação: em destaque o roteiro para análise documental inicial*. São Paulo, SP: PUC/Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: História, Política, Sociedade.
- Martins, J., & Bicudo, M. A. (1983). *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. São Paulo, SP: Moraes.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Miskolci, R. (2010). Sexualidade e orientação sexual. Em R. Miskolci, *Marcas da diferença no ensino escolar* (pp. 75-111). São Carlos, SP: EdUFSCar.
- Moreira, W. W., Simões, R., & Porto, E. (2006). Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. *RBCM*, 13(4), 107-114.
- Moreno, M. (1999). *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo, SP: Moderna.
- Omote, S. (2004). Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 10(3), 287-308.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12a ed.). (C. Monteiro, & M. Silva, Trads.) Porto Alegre, RS: AMGH.
- Pinto, J. P. (2004). Os gêneros do corpo: para começar a entender. Em E. Gonçalves, *Desigualdades de gênero no Brasil*. Goiânia, GO: Grupo Transas do Corpo.

- Porchat, P. (2014). *Psicanálise e transexualismo: desconstruindo gêneros e patologias com Judith Butler*. Curitiba, PR: Juruá.
- Portaria n. 196 de 9 de Abril de 2010. (2010). Estabelece a regulamentação da Lei n. 60 de 6 de agosto de 2009, nas matérias e nos termos nela previstos. Lisboa, Portugal, 2010. Recuperado em 20 de dezembro, 2015 de <https://dre.pt/application/file/388689>
- Rael, C. C. (2003). Gênero e sexualidade nos desenhos da Dinney. Em G. L. Louro, J. F. Neckel, & S. V. Goellner, *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sacristán, G. J. (1995). Currículo e diversidade cultural. Em T. T. Silva, & A. F. Moreira, *Território contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais* (pp. 82-113). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Scott, J. W. (1994). Prefácio: a gender and politics of history. *Cadernos Pagu*(3).
- Scott, J. W. (Fevereiro de 1998). A invisibilidade da experiência. *Projeto História*(16).
- SEESP. (2011). *Currículo do estado de São Paulo: ciências da natureza e suas tecnologias*. São Paulo, SP: Secretária da Educação de São Paulo.
- Spargo, T. (1999). *Foucault and queer theory*. New York, NY: Totem Books.
- Tinós, L. M. (2010). *Caminhos de alunos com deficiência à educação de jovens e adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares*. São Carlos, SP: PPGE/UFSCar. Dissertação de Mestrado.
- UNESCO. (2014). *Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília, DF: Autor.
- Warner, M. (2000). *The trouble with the normal: sex, politics, and the ethics of queer life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Williams, J. (2013). *Pós-estruturalismo* (2a ed.). (L. Caio, Trad.) Petrópolis, RJ: Vozes.

Woodward, K. (2000). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*.

Petrópolis, RJ: Vozes.

Apêndice A

5.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) elaborado pelo autor desta dissertação e apresentado aos colaboradores dessa pesquisa antes de todas as interações para coleta de dados:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Esta pesquisa tem por objetivo: analisar os materiais didáticos sobre sexualidade presentes na rede estadual de ensino e avaliar como são utilizados para subsidiar práticas em educação sexual.

Título: Análise de materiais didáticos sobre sexualidade disponíveis na rede estadual de ensino de São Paulo e elaboração de uma proposta de intervenção (provisório)

Pesquisador: Érick Roberto Freire de Araújo Silva

Orientadora: Fátima Elisabeth Denari

Instituição: Unesp – Faculdade de Ciências e Letras, *campus* de Araraquara.

A eticidade desta pesquisa se baseia nos seguintes princípios: autonomia – pressupõe-se o consentimento livre e esclarecido dos colaboradores, que serão tratados com dignidade, respeitados em sua autonomia e protegidos em sua vulnerabilidade; beneficência e não maleficência - compromete-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos; justiça e equidade – atesta-se a relevância social da pesquisa, sendo garantida a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Ressalta-se que a responsabilidade deste pesquisador é indelegável, indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais.

Nesse contexto, são asseguradas:

A confidencialidade e a privacidade dos colaboradores;

A proteção da imagem, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas;

A liberdade do colaborador de se recusar a participar, ou de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer tipo de penalização ou prejuízo;

A garantia de esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia;

A ausência de despesas decorrentes da participação na pesquisa;

A garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Torna-se importante realçar que há riscos mínimos em qualquer tipo de pesquisa que envolva seres humanos. O risco é a possibilidade de danos à dimensão física, psicológica,

moral, intelectual, social, ou cultural do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente. Nesta pesquisa os riscos podem ser psicológicos, como os distúrbios emocionais, decorrentes da interação com os questionários; morais e intelectuais, como a divulgação de informações sigilosas, decorrente de falhas dos protocolos de segurança; sociais, como as ações invasivas à intimidade da pessoa, decorrentes da formulação das questões. No entanto, os riscos serão minimizados ao máximo, de acordo os protocolos éticos estabelecidos.

Qualquer esclarecimento sobre esse termo de consentimento pode ser obtido pelo e-mail: erick.usp@gmail.com.

Se você leu e concorda com os termos acima, assinale a caixa de seleção. *

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Faculdade de Ciências e Letras do *campus* de Araraquara – Unesp, localizada na Rodovia Araraquara – Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

() Aceito os termos*

Enviar

Apêndice B

5.2 Formulário

Formulário desenvolvido e aplicado pelo autor desta dissertação durante coleta de dados realizada virtualmente por meio da plataforma Google Formulários nos meses de setembro e outubro de 2015:

Formulário – Educação Sexual e Material Didático

Olá, caros/as colegas.
Agradeço a participação.

Este formulário tem por objetivo coletar opiniões e perceber uma demanda da rede por iniciativas em educação sexual, em especial por materiais didáticos sobre sexualidade.

O formulário é simples e curto, mas de grande importância para esta pesquisa. Asseguro sua confidencialidade e que os dados serão utilizados com ética e transparência.

- O formulário é direcionado aos/às professores/as do ensino público estadual, atualmente, com aulas no ensino fundamental II.

*Obrigatório

Identificação

Qual o seu nome? *

Escreva o primeiro nome ou como gosta de ser chamado/a. Essa informação será coletada para maior organização da coleta de dados. O seu nome não será divulgado de nenhuma forma.

Qual o nome da escola onde você leciona? *

Se mais de uma, considere a escola com maior número de aulas e responda todas as questões seguintes com base nessa única escola.

Qual a sua idade? *

Se 20 anos, assinale "mais de 20 e menos de 30 anos", e assim respectivamente.

- () Menos de 20 anos
- () Mais de 20 e menos de 30 anos
- () Mais de 30 e menos de 40 anos
- () Mais de 40 e menos de 50 anos
- () Mais de 50 anos

Há quanto tempo você leciona? *

Considere outros cargos e disciplinas em que atuou como professor no ensino básico.

- () Há menos de 1 ano
- () Há mais de 1 e menos de 3 anos
- () Há mais de 3 e menos de 5 anos
- () Há mais de 5 e menos de 10 anos
- () Há mais de 10 anos

Qual o seu maior grau de instrução? *

Considere apenas cursos completos.

- () Magistério
- () Graduação
- () Aperfeiçoamento
- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Pós-Doutorado
- () Outro: _____

Qual(is) a(s) disciplina(s) em que você atua? *

Considere as disciplinas em que atua no ano de 2015 e a escola informada anteriormente.

- () Geografia
- () Matemática
- () História
- () Educação Física
- () Arte
- () Língua Portuguesa
- () Ciências Físicas e Biológicas
- () Outro: _____

Em quais turmas você ministra aulas? *

Considere as turmas em que ministra aulas no ano de 2015 e a escola informada anteriormente.

- () 6º ano (5ª série)
- () 7º ano (6ª série)
- () 8º ano (7ª série)
- () 9º ano (8ª série)

(Opcional) Qual o seu endereço de e-mail? *

Se informado, poderão ser enviadas mensagens para verificar uma resposta ou convidar para nova contribuição.

Prática Docente

Você acha importante o desenvolvimento de temas relacionados à sexualidade no espaço escolar? *

Se outro, justifique.

- () Sim
- () Não
- () Outro: _____

Em sua opinião, qual profissional deve desenvolver ações em educação sexual no espaço escolar? *

Assinale mais de uma alternativa, se preferir.

- () Profissionais da área da saúde, como enfermeiros/as
- () Profissionais da área da psicologia, como psicólogos/as
- () Educadores/as sexuais ou profissionais com capacitação específica
- () Nenhum/a profissional
- () Professores/as de todas as disciplinas
- () Professores/as Coordenadores/as Pedagógicos/as
- () Professores/as de Ciências Físicas e Biológicas
- () Outro: _____

Em sua opinião, quais dificuldades o professor pode encontrar ao implementar ações em educação sexual na escola? *

Assinale mais de uma alternativa, se preferir

- () Falta de metodologias inovadoras
- () Falta de apoio da equipe gestora
- () Não encontra dificuldades
- () Falta de conhecimento ou formação pessoal
- () Falta de interesse dos/as alunos/as
- () Falta de apoio da coordenação pedagógica
- () Resistência dos pais e responsáveis
- () Falta de materiais didáticos adequados
- () Outro: _____

Em sua opinião, qual a importância de cada tema para a educação sexual? *

	Sem importância	Pouco importante	Importante	Muito importante	Extremamente importante
Abuso e violência sexual	()	()	()	()	()
Orientação sexual e identidade de gênero	()	()	()	()	()
Gravidez e métodos contraceptivos	()	()	()	()	()
Sexualidade	()	()	()	()	()

	Sem importância	Pouco importante	Importante	Muito importante	Extremamente importante
precoce e erotização					
Questões de gênero	()	()	()	()	()
Puberdade e mudanças da adolescência	()	()	()	()	()
Doenças sexualmente transmissíveis	()	()	()	()	()

(Opcional) Existe algum outro tema que você considera relevante?

Você tem conhecimento sobre iniciativas em educação sexual em sua escola? *

Considere como iniciativas em educação sexual ações com objetivos definidos que contemplam tópicos da sexualidade. Exemplos: cursos, projetos, ciclos de palestras etc.

- () Sim, ações abrangentes, contextualizadas e previamente planejadas
- () Não, apenas ações pontuais e espontâneas, como discussões motivadas por perguntas ou acontecimentos
- () Não, de forma alguma
- () Outro: _____

Você conhece ou teve contato com os materiais dos Projetos Comunidade Presente e Prevenção Também se Ensina? *

Sugestões de atividades preventivas para ATPC e sala de aula que contemplam os temas: adolescência e sexualidades; gênero e preconceitos; prevenção às DST/HIV e AIDS, entre outros. Distribuídos pelo FDE para as escolas e oficinas pedagógicas das diretorias de ensino.

- () Sim, conheço e já utilizei em minhas aulas
- () Sim, conheço, mas tive pouco contato
- () Não
- () Outro: _____

(Opcional) Se você conhece ou teve contato com algum outro material, que esteja disponível em sua escola, descreva abaixo?

Aponte o título ou parte dele e os principais tópicos abordados.

Você trabalharia ou trabalharia mais frequentemente com educação sexual se tivesse acesso a esses ou a outros materiais didáticos relacionados ao tema? *

- () Sim
- () Não
- () Outro: _____

Em sua opinião, que tipo de material didático seria mais útil para o trabalho com educação sexual? *

Assinale mais de uma alternativa, se preferir

- () Fotos e ilustrações
- () Modelos anatômicos
- () Roteiros de atividades
- () Textos explicativos
- () Jogos interativos
- () Outro: _____

(Opcional) Comentários:

Enviar

Apêndice C

5.3 Questionário

Questionário desenvolvido e aplicado pelo autor desta dissertação durante coleta de dados realizada virtualmente por meio da plataforma Google Formulários no mês de novembro de 2015.

Questionário – Educação Sexual e Material Didático

Olá caro/a colega.
Agradeço a sua participação.

- O formulário é direcionado aos/às professores/as do ensino público estadual, atualmente com aulas no ensino fundamental II, que já tiveram contato com essa pesquisa, por meio de um formulário prévio

*Obrigatório

Identificação

Qual o seu nome? *

Escreva o primeiro nome ou como gosta de ser chamado/a. Essa informação será coletada para maior organização da coleta de dados. O seu nome não será divulgado de nenhuma forma.

Prática Docente

Por que você acha importante o desenvolvimento de temas relacionados à sexualidade na escola? *

Em sua opinião, quais são as contribuições da educação sexual para os/as alunos/as e para a comunidade? *

Como você acha que a administração pública estadual poderia contribuir para que a educação sexual seja implementada em um maior número de escolas da rede? *

Considere como administração pública estadual as coordenadorias, os órgãos vinculados, o secretário da educação, os/as dirigentes, os/as diretores/as etc.

Como você acha que as universidades poderiam contribuir para que a educação sexual seja implementada em um maior número de escolas da rede? *

Considere como universidades os/as pesquisadores/as, os grupos de pesquisa, os programas de pós-graduação, os/as mestrandos/as, os/as doutorandos/as etc.

(Opcional) Outros comentários:

A dark grey button with rounded corners and the word "Enviar" in white text.

Apêndice D

5.4 Relatos dos/as professores/as

Relatos dos/as professores/as participantes coletados por meio dos questionário:

1. Por que você acha importante o desenvolvimento de temas relacionados à sexualidade na escola?

Ariel: Para o desenvolvimento psicológico dos alunos em relação a sua própria sexualidade... de forma geral.

Darci: O desenvolvimento de temas relacionados à sexualidade na escola, permite um caminho de forma esclarecedora, educacional e segura para o aluno, seja qual for a faixa etária, a classe social e o gênero. Além de ser um lugar neutro em relação ao assunto.

Lucimar: Por que este é um assunto da natureza humana, do corpo humano e como tal deve ser tratado nas aulas regulares desde o Ciclo I.

Renê: Para que realmente os alunos saibam e se conscientizem a respeito da prevenção. Além de ser necessário esclarecer o que caracteriza um abuso, para que não tenhamos no futuro estupradores que se sintam apenas "pegadores". A revista super interessante de julho de 2015 retratou o tema e acredito ser uma boa referência.

2. Em sua opinião, quais são as contribuições da educação sexual para os/as alunos/as e para a comunidade?

Ariel: Ajuda os alunos a entender melhor vários aspectos de sua vida íntima, seja nas questões patológicas, comportamentais ou sociais.

Darci: Falar em contribuições de imediato, em relação ao aluno e comunidade, é meio complexo pois, o Brasil é conhecido como um país sem pudor com seu corpo, mas temos notícias, todos os dias, de mulheres e homoafetivos que sofrem estupros e violências. Na minha opinião, este é um trabalho longo e de muitos anos mas que deve iniciar-se por algum meio e a Educação é uma porta aberta, pois ela é, ou deveria ser, neutra em relação a gênero, classe, etnia e credo. Sendo assim, comporta mecanismos para contribuir na conscientização e aprendizado do aluno e que é extensão da comunidade. Caberia aqui, também, para ajudar, políticas públicas em outras áreas, por exemplo, Saúde Pública mais ativa, permanente e efetiva, para obtermos um trabalho em conjunto, progressivo com resultados positivos, mesmo a longo prazo. Propagandas em horários "nobres" que esclareçam as comunidades que assistem a TV aberta, mas o ano todo e não somente às vésperas do carnaval.

Lucimar: Os alunos devem aprender com naturalidade a verdade sobre os assuntos de seu interesse, já que em seus lares raramente esse tema é abordado e entre amigos muitos mitos e inverdades são disseminados. Crescer conhecendo seu corpo e sua natureza é fundamental para uma vida equilibrada.

Renê: Saúde pública.

3. Como você acha que a administração pública estadual poderia contribuir para que a educação sexual seja implementada em um maior número de escolas da rede? Considere como administração pública estadual as coordenadorias, os órgãos vinculados, o secretário da educação, os/as dirigentes, os/as diretores/as etc.

Ariel: *A administração pública deveria investir em projetos que visem a participação ativa dos alunos, ou seja, inserindo os alunos nas atividades desenvolvidas nas escolas, fazendo-os alunos monitores. Porque (em minha opinião) os adolescentes tem uma tendência a aceitar melhor essas questões de sexualidade desde que sejam passadas de forma espontânea e por pessoas da mesma faixa etária.*

Darci: *Parte desta questão respondi acima, mas o maior problema do desenvolvimento social, quando depende da administração pública está na burocracia... O interesse e a omissão do setor e poder público em relação à população, principalmente às mais carentes. Na Educação, tudo vem de cima pra baixo, isto é, quando é de interesse do poder público eles enfiam goela abaixo o que e como devemos ensinar, mas quando pedimos socorro para casos especiais respondem que temos que adaptar o currículo, a aula, o espaço etc. Acredito que a administração pública deva investir no conhecimento de todos os professores, independentemente da disciplina. Ter profissionais da área de saúde para orientações e materiais fundamentais para dar qualidade ao trabalho. Não necessariamente, todos os professores devem ensinar, mas devem aprender a serem neutros, isto é, sem opinião quando se trata de educação sexual como disciplina. Devem ter consciência que trata-se da saúde da população e não de sexo somente. As aulas devem ser administradas por professores avaliados e capazes para a disciplina de educação sexual. Acho que desviei um pouco além do perguntado, mas vou deixar a resposta pois, pode esclarecer outra pergunta. Para saber se é possível implementar a educação sexual, pode-se na hora da matrícula, os pais responderem questionários que os levem a entender sobre a necessidade da educação sexual como disciplina. Assim como o governo baixou uma lei que proíbe o uso de celulares nas escolas, o de fumar em ambientes fechados e usar cinto de segurança, pode usar de estratégias que assegure como lei a educação sexual como disciplina.*

Lucimar: *Primeiro conhecendo sua clientela. Oferecer aos professores materiais didáticos como torso, atlas do corpo humano, DVDs, CD-ROMs, filmes etc... torna o ensino mais fácil e interessante.*

Renê: *Acho que esta questão é mais difícil em casa do que na escola. Sempre que surge o assunto em minhas aulas, abordo o mesmo e acredito que meus colegas também. Mas em casa, ao que me parece, isso ainda é tabu.*

4. Como você acha que as universidades poderiam contribuir para que a educação sexual seja implementada em um maior número de escolas da rede? Considere como universidades os/as pesquisadores/as, os grupos de pesquisa, os programas de pós-graduação, os/as mestrandos/as, os/as doutorandos/as etc.

Ariel: *Que os pesquisadores desenvolvam mais projetos de pesquisa dentro das unidades escolares, pois só a teoria não ajuda a vivenciar os obstáculos que enfrentamos para falar sobre determinados assuntos, principalmente sobre sexualidade. As universidades estão muito distantes de nós neste sentido.*

Darci: *É bem complicado porque é burocrático, porém, é viável por exemplo, futuros profissionais das áreas sociais (saúde e humanas) atuarem em escolas públicas quando estão estudando a pedagogia do curso frequente. Durante três anos consecutivos, tivemos profissionais da área de enfermagem da USP-Ribeirão e que durante três meses, faziam uma triagem na escola sobre qual o assunto que os alunos do ensino fundamental gostariam de aprender, e elencavam os assuntos. Sempre a educação sexual foi a mais solicitada por eles. Esses futuros profissionais desenvolviam uma pedagogia que vinha desde o aprendizado até uma intervenção artística sobre o assunto solicitado, e outros assuntos, pelos alunos. Porém, não sabemos, ao certo, o porquê que não tivemos estes profissionais este ano. Dizem as*

"más" línguas ou conscientes, que o fato de entrarem no horário de aula do professor, atrapalharia o trabalho e o bom andamento da disciplina deste. Por isso ventilei sobre a complexidade com que temos que lidar; sociedade, profissionais e órgãos públicos.

Lucimar: Elaborando materiais, dinâmicas, grupos de atualizações com os pesquisadores são fundamentais para o crescimento dos docentes. Principalmente, chamar os professores para ouvi-los em suas experiências e colaborar nas formações. trabalho em equipe é sempre mais eficiente!.

Renê: Trabalhando o tema como parte da grade dos cursos talvez...

Anexo

6.1 Autorização

Autorização concedida pela DRE escolhida para realização desta pesquisa:



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE [REDACTED]
[REDACTED] – São Paulo.
Telefone – [REDACTED] – [REDACTED]

G: [REDACTED]

I: **Erick Roberto Freire de Araujo Silva**

ASSUNTO: Solicita autorização para pesquisa nas Unidades Escolares referente à “Comunidade Presente e Prevenção Também se Ensina”.

INFORMAÇÃO

Informo que, após análise da complementação do referido documento, este Núcleo apresenta as seguintes observações:

- Foi esclarecido que, para a pesquisa será utilizada a proposta de intervenção *queer*, que usada como lente, permite enxergar processos até então despercebidos ou não questionados, possibilitando melhor entendimento da forma como esta metodologia é desenvolvida;
- Também foram citadas as escolas que se pretende realizar a pesquisa;
- Além disso, foi descrito que os professores terão acesso à divulgação dos resultados da pesquisa, assim como, de um manual com possibilidades de desenvolver os temas abordados nos Projetos Comunidade Presente e Prevenção Também se Ensina.

Diante do exposto, este Núcleo entende que a referida pesquisa é pedagogicamente pertinente.

[REDACTED], 07 de agosto de 2015.

De acordo. Deixo claro que cada diretor das escolas indicadas possuem autonomia para decidir ou não pela participação na referida pesquisa

14/08/15

Figura A1. Autorização para realização de pesquisa. Adaptado pelo o autor.